

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Raquel Pastor Prada

Directora

María Ángeles López Fernández-Cao

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA



TESIS DOCTORAL

Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR
Raquel Pastor Prada

Directora: Dra. María Ángeles López Fernández-Cao

Programa de Doctorado *Aplicaciones del arte en la integración social:
Arte, terapia y educación en la diversidad*

Madrid, septiembre 2011

Imagen de cubierta: Oskar Schlemmer: *Desmaterialización*, dibujo extraido de *Figura humana y arte*, 1925.

Quiero agradecer la colaboración de todas aquellas personas que han contribuido a la existencia de esta tesis doctoral. A Marián López Fernández-Cao, directora de esta investigación, por su inestimable comprensión, su apoyo definitivo y su inspiración constante. Sus consejos y su visión enriquecedora y amplia de la educación artística han conformado este trabajo de investigación tal y cómo hoy lo presentamos; sin ella nada de esto hubiese sido posible. A la maestra Barbara Haselbach, siempre interesada en mi trabajo, por el incesante ánimo que me ha brindado para continuar con este proyecto. Sus clases, llenas de energía renovadora e ideas estimulantes, han sido un punto de referencia para mis experiencias docentes, al tiempo que han funcionado como verificación y garantía de que me encontraba en el buen camino. A Verena Maschat por su gran generosidad y su disponibilidad constante.

A mi familia por su entusiasta comprensión, a Jordi, a Marta, a Emilio, por sus provechosos consejos y su ayuda para la redacción y la maquetación, y a mis padres por su apoyo incondicional en éste y en todos los proyectos que emprendo. A la pequeña Sofía, porque aunque todavía no está aquí, su energía me ha acompañado en los últimos meses de este largo camino y, por último, a David, por tu inmenso apoyo, tu paciencia durante todos estos años, tu increíble implicación, tus apreciaciones siempre acertadas y tu inestimable (y tediosa) ayuda para corregir el texto, digitalizar las imágenes y maquetar el documento final. Sin él tengo la absoluta certeza de que esta tesis nunca se hubiera finalizado.

Gracias a todos.

Índice General

INTRODUCCIÓN..... 9

Objetivos de la investigación..... 12

Metodología de estudio..... 13

Estructura de la investigación..... 15

Hipótesis..... 17

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN HISTÓRICA..... 19

I. La danza de Salomé y la modernidad..... 21

II. Visiones del cuerpo en el arte y en la danza contemporánea..... 31

El cuerpo fragmentado..... 32

Cuerpos divinos, cuerpos expresivos..... 35

El cuerpo-máquina y la *poupée*..... 38

La caída y el equilibrio..... 43

El cuerpo como construcción social..... 44

El cuerpo como terreno de significación y representación..... 45

III. Vanguardias artísticas y danza moderna..... 49

Las pioneras norteamericanas..... 49

La nueva danza en Europa..... 56

La escena moderna: nuevos modos de danza y representación teatral en el arte de vanguardia..... 63

Los *Ballets Russes*..... 99

Relaciones entre la danza española y las vanguardias..... 114

El nacimiento de la *modern dance*: Martha Graham e Isamu Noguchi..... 131

La danza en estado puro: Merce Cunningham, John Cage, Robert Rauschenberg y Jasper Johns..... 137

Arte corporal posmoderno..... 144

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA..... 155

I.	El cuerpo y su lenguaje en la escuela.....	157
II.	Educación artística y renovaciones pedagógicas en las vanguardias.....	176
	Nuevas pedagogías artísticas.....	177
	La Danza educativa moderna.....	203
III.	Importancia de la danza en la educación.....	213
IV.	Didácticas interdisciplinares artes plásticas – danza.....	222
	La pedagogía de la Bauhaus.....	222
	Investigaciones argentinas en el campo de la expresión corporal.....	227
	Elizabeth Watts.....	229
	Barbara Haselbach.....	230

TERCERA PARTE: APROXIMACIÓN PRÁCTICA.....233

I.	¿Por qué una didáctica de artes integradas?.....	235
II.	Artes plásticas y danza: diferencias y similitudes.....	238
III.	Claves para la integración didáctica de las artes plásticas y la danza.....	242
IV.	Propuesta curricular para la didáctica interdisciplinar de las artes plásticas y la danza.....	247
	Objetivos.....	247
	Contenidos.....	250
	Estrategias metodológicas.....	252
	Criterios de evaluación.....	255
V.	Experiencias educativas.....	258
	Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loïe Fuller.....	263
	Líneas curvas y rectas en nuestro cuerpo: la articulación de la espalda –redondeada, arqueada, recta– y la pequeña bailarina de Edgar Degas.....	279
	Las manos como medio de percepción, expresión y relación.....	289
	El circo visto a través del arte: Alexander Calder.....	301
	Barbara Hepworth: geometría en movimiento.....	313
	Patrones de repetición en tejidos tradicionales marroquíes.....	323
	Sonia Delaunay-Terk: color, ritmo y abstracción.....	333
	Alexander Calder y el equilibrio.....	341
	Keith Haring: movimiento como pintura, pintura como movimiento.....	353
	Gestos cotidianos transformados en danza: Martha Graham, Merce Cunningham.....	363
	Evaluación de las experiencias educativas.....	377

CONCLUSIONES GENERALES..... 381

BIBLIOGRAFÍA..... 413

 Videografía..... 423

 Webgrafía..... 424

INTRODUCCIÓN

Toda investigación puede ser contemplada bajo la forma de un laberinto. Laberinto de posibilidades, madeja de ideas que pacientemente hay que ir desanudando para reducir el caos inicial a un solo hilo. Podemos imaginar entonces cómo en el desarrollo de la investigación transitamos nuestro laberinto al tiempo que lo vamos construyendo. Laberinto contemplado como aquella arquitectura mitológica que encerró al Minotauro, pero también como el dibujo creado a su vez por Dédalo para dirigir la danza de Ariadna sobre la pista de baile. Hilo conductor o hilo de Ariadna que nos guía hacia la salida del laberinto. Éste parece ser entonces el secreto de la investigación, hallar nuestro hilo de Ariadna, nuestra personal danza de la grulla¹, pues es nuestra propuesta salir danzando de este laberinto.

Los orígenes de esta investigación se hallan en el encuentro de los dos grandes campos de mi formación académica y experiencia profesional, las bellas artes y la danza, disciplinas que durante muchos años parecieron hallarse alejadas pese a pertenecer al ámbito del arte. Por ello, esta investigación constituye, ante todo, la posibilidad de relacionar esas dos mitades de mi existencia hasta entonces aisladas. El impulso inicial del proyecto fue, así, la certeza de que entre estas dos áreas artísticas transitaban caminos comunes, conexiones, ecos, paralelismos, con interesantes aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación del arte. El estímulo de tal idea se lo debo especialmente a la directora de esta tesis doctoral, Marián López Fernández-Cao. Ella fue quien me animó a seguir investigando en el tema de la interdisciplinariedad artística, tras realizar para su curso de doctorado en 2001 un trabajo titulado *Diálogos entre la danza y la pintura: de los escenarios vanguardistas de principios de siglo a la escuela actual*, verdadero germen del trabajo de investigación que fue presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) bajo el título *Hacia una didáctica interdisciplinar de las Artes Plásticas y la Danza*. Éste último representa el referente directo de la presente investigación doctoral.

Durante aquel tiempo descubrí que la certidumbre que atesorábamos podía hacerse realidad de una manera abierta y creativa, al tiempo que metódica y rigurosa, gracias al encuentro con la bailarina, coreógrafa y pedagoga Barbara Haselbach, a quien conozco en el curso *La danza y las artes plásticas* organizado en Madrid por la Asociación Orff España en el año 2002. Gracias a su extraordinario trabajo, que he seguido hasta la actualidad, entiendo que la posibilidad de vincular ambas disciplinas puede transformarse en un objeto real de estudio dentro del ámbito de la pedagogía del arte, al tiempo que se configura en una verdadera oportunidad de gran interés personal que en los siguientes años me lleva a profundizar de lleno en esta temática. Por un lado, a través de lecturas e indagaciones respecto al conocimiento de artistas interesados en la relación de ambas disciplinas y, por otro lado, con el descubrimiento de metodologías artísticas capaces de trabajar en el ámbito de la interdisciplinariedad, la creatividad y la educación. A partir de entonces, empiezo a realizar una serie de experiencias docentes en las que desarrollo la temprana intuición de que los elementos y parámetros comunes a ambas disciplinas son susceptibles de ser estudiados desde la práctica de ambos lenguajes artísticos, siendo este aprendizaje integrado beneficioso desde un punto de vista educativo.

El objeto de estudio para la presente investigación queda definido entonces como el conocimiento, análisis y reflexión de los elementos comunes, esto es, los ámbitos de confluencia y complementariedad, entre las artes plásticas y la danza. A partir de ahí, la intención será investigar si las conexiones descubiertas entre las artes plásticas y la danza pueden ser clarificadas y ordenadas para dar forma a una propuesta didáctica interdisciplinar propia y válida.

Esta primera delimitación del tema a investigar debe ser contemplada desde dos perspectivas. En primer lugar, desde el ámbito de la educación a través del arte. Nuestras experiencias docentes nos descubren cómo un trabajo educativo en relación al arte se enriquece y beneficia enormemente cuando es articulado y abordado desde la exploración y la vivencia corporal de los conocimientos, las emociones y los valores que queremos transmitir. Esto nos conduce a pensar que los procesos creativos relacionados con las artes plásticas pueden ser transformados en procesos altamente significativos y personales cuando involucramos la experiencia emocional y el aprendizaje a través del cuerpo. La segunda perspectiva remite al campo de la didáctica de la danza. La educación corporal a través del movimiento y la danza puede realizarse, a su vez, a través de un proceso creativo en el cual las artes plásticas aportan una visión amplia del arte capaz de incentivar las posibilidades corporales, motrices y afectivas del aprendizaje.

Este temprano planteamiento del objeto de estudio a partir de nuestras experiencias docentes dentro de la pedagogía del arte conlleva una importante consecuencia: la formulación de unos objetivos, hipótesis y subhipótesis para la investigación que se hallarán orientados al ámbito de la didáctica y la educación.

Objetivos de la investigación

Sabemos que las conexiones existentes entre las artes plásticas y la danza se inician desde tiempos prehistóricos, como artes ancestrales anteriores incluso a la palabra, quedando unidas por estas profundas raíces. Además ambas disciplinas son artes visuales, creadas para la contemplación, para la mirada del espectador y, por ello, se hayan profundamente vinculadas por la plasticidad común de sus lenguajes. *“El interés del cuerpo danzante, por el ser humano cuyos movimientos trazados son efímeros y concretos, siempre ha sido tratado por las artes visuales como un motivo especialmente bello y dotado de aura, pero también como un problema particularmente arduo de plasmación del tiempo y del espacio”*². Pintores y escultores se han interesado por la danza desde muy diversas perspectivas a lo largo de los siglos, al igual que el trabajo de bailarines y coreógrafos ha estado en muchas ocasiones enriquecido a partir de la inspiración proporcionada por las artes plásticas. Ante este recorrido en común tan antiguo y, por tanto, de una amplitud inabarcable, se hace necesario delimitar los márgenes temporales de nuestra investigación. La decisión al respecto fue incorporarnos al camino desde finales del siglo XIX y recorrerlo hasta el segundo tercio del siglo XX. ¿Y por qué el siglo XX? Podría afirmarse que la integración de los diferentes lenguajes artísticos es uno de los grandes temas del arte del siglo XX. Aquel diálogo abierto entre la danza y la pintura y, de una manera más amplia, entre los escenarios y las artes plásticas, se intensifica de una manera muy interesante desde los comienzos de siglo pasado. Entonces se desarrolla un periodo extremadamente convulso en el ámbito del arte, en el que se experimentan profundas innovaciones en el campo de las artes plásticas y de la danza, innovaciones que como veremos conducen al encuentro de ambos lenguajes.

A partir de esta delimitación cronológica queda claramente determinado el propósito general de la investigación: investigar y reflexionar sobre las relaciones, repercusiones, resonancias y paralelismos, sobre los ámbitos de conexión y complementariedad entre la danza y el arte en los dos primeros tercios del siglo XX. En aquellos años en los que las vanguardias artísticas quisieron volver a unir los géneros artísticos antes de que el discurso moderno y posmoderno de la segunda mitad del siglo XX volviese a disgregarlos, cada uno en un ámbito parcelado y aislado, para poder estudiarlos y entenderlos mejor. Consideramos que es precisamente el proceso contrario el que nos acerca más profundamente a cada una de las artes. Por ello, nos proponemos abordar las proximidades y las distancias entre estas dos formas de arte con el fin de desarrollar una aplicación pedagógica para su enseñanza integrada.

Una de las primeras certidumbres fue la necesidad de establecer un marco teórico sobre el cual asentar el posterior acercamiento didáctico y práctico al tema. Tal marco teórico debía sustentarse sobre los antecedentes históricos y pedagógicos del objeto de estudio con el fin de permitir la adecuada trasposición didáctica desde el conocimiento del arte y la historia de la creación hacia la elaboración de nuestra propuesta curricular. La disposición de esta base teórica se plantea en dos direcciones, que delimitan los dos primeros objetivos de la investigación.

El primer objetivo se propone una mirada histórica que profundice en la evolución de ambos lenguajes artísticos dentro del contexto de las vanguardias históricas, siendo éste uno de los momentos de mayor confluencia, colaboración y contaminación entre ambas disciplinas por estar enmarcado dentro del ideal vanguardista de fusionar todas las artes en base a la construcción de la obra de arte total.

El segundo objetivo se propone una indagación profunda dentro de la historia de la educación artística de aquellas didácticas específicas para las artes plásticas y la danza, así como de las pedagogías que hayan desarrollado el tema de la interdisciplinariedad entre ambos campos artísticos. Las innovaciones artísticas sucedidas con el cambio de siglo y el desarrollo de una concepción moderna del arte como expresión individual del artista, tendrán su reflejo en la historia de la educación. Las ideas vanguardistas de los artistas modernos, algunos de ellos muy interesados en la enseñanza, se traducen en una importante renovación en el ámbito de la pedagogía y, más concretamente, de la pedagogía artística, que tendrá sus repercusiones en la educación a través del arte y de la danza.

El tercer objetivo se propone la elaboración de una propuesta curricular a través de la cual aproximarnos a la enseñanza multidisciplinar de las artes plásticas y la danza, la cual quedará reflejada según la estructuración de los elementos propios de todo proyecto educativo, a saber: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, así como la preparación y realización de una serie de experiencias educativas con las que llevar a la práctica tales intenciones e ideas pedagógicas.

El cuarto y último objetivo, derivado del anterior, es precisamente indagar sobre la posibilidad de que nuestra propuesta curricular pueda significar una aportación al ámbito de estudio de la interdisciplinariedad artística, susceptible de tener aplicaciones particulares en la educación a través del arte.

Metodología de estudio

El estudio que nos ocupa se inserta dentro del género de la investigación educativa que combina el tipo histórico y el pedagógico y que, en consecuencia, debe tener alcance tanto en el ámbito de la educación artística como en el de la historia del arte. Debemos señalar que cada una de estas tipologías de investigación ha requerido de una serie de métodos, modelos y estrategias propias en función de sus características y propósitos.

La investigación histórica ha determinado los procesos metodológicos a seguir a partir de su carácter propio, así como de los objetivos enunciados para la misma. Estos procedimientos profesarán principalmente un modelo de investigación de carácter analítico-descriptivo y analítico-crítico de documentos y textos. Tales análisis serán posteriormente complementados mediante un procesamiento sintético y relacional de las ideas y los conocimientos resultantes, cuya finalidad ha de ser el descubrimiento de las semejanzas, diferencias y posibles relaciones entre los datos obtenidos.

La investigación educativa se propone en primer lugar la elaboración de nuestra propuesta curricular, que estará directamente vinculada a la investigación previa del objeto de estudio. En segundo lugar, la aproximación práctica al tema estará sustentada por una serie de experiencias educativas cuyo objetivo principal será legitimar la investigación y la propuesta curricular presentada, así como verificar las hipótesis formuladas. Estas experiencias prácticas atenderán a las características metodológicas de una investigación basada en las artes (Arts based Research) de tipo cualitativo, cercana a los procedimientos y estrategias de una investigación-acción que se desarrolla a través de un observador participante que, en este caso, será el propio docente-investigador.

A continuación, abordaremos con más detalle las estrategias y metodologías de investigación utilizadas en relación a cada uno de los objetivos planteados para profundizar en nuestro objeto de estudio.

1. La investigación histórica

El primer objetivo –profundizar en una mirada histórica de ambas disciplinas artísticas dentro de una delimitación temporal que transcurre desde finales del XIX hasta el segundo tercio del siglo XX– nos conduce a una indagación histórica selectiva a través del análisis de documentos y el posterior tratamiento crítico a la luz de los datos obtenidos, con el objeto de dirimir aquellas corrientes artísticas interesadas en abordar aspectos que relacionen las artes plásticas y la danza, así como de identificar aquellos artistas que, desde uno u otro campo, han tratado de alguna manera formas interdisciplinares en relación a sus concepciones o intereses artísticos. Para ello, era necesario encontrar fuentes bibliográficas que se hayan dedicado al análisis de estos asuntos y que constituyen los antecedentes de este apartado de la investigación.

A lo largo de los años hemos encontrado diferentes estudios, exposiciones, artículos, catálogos y referencias bibliográficas que profundizaban de manera concreta en la interdisciplinaridad entre las artes plásticas y la danza, ya fuera desde una perspectiva histórica, artística, pedagógica o práctica. Entre ellos, ha sido mucho más numerosa la documentación referida a la confluencia de ambas disciplinas desde la historia del arte o de la danza y sus principales protagonistas, que desde la pedagogía del arte. En este sentido, hay que destacar algunos libros como *Pintura que baila* de Vicente Escudero (Afrodisio Aguado, 1950), *Merce Cunningham* editado por Germano Celant (Charta, 1999), *Dance* de Keith Haring (Weingarten, 2000) o *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española* de Ninotchka Devorah Bennahum (Global Rhythm, 2009), así como los catálogos de algunas exposiciones como *Art and Dance: Images of the Modern Dialogue 1880-1980* (Institute of Contemporary Art de Boston, 1982), *Picasso: El sombrero de tres picos* comisariada por Philippe Durey (Musée des Beaux-Arts de Lyon, Musée Picasso de París y Barcelona, 1993), *Salomé: Un mito contemporáneo* comisariada por Patricia Molins (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, MNCARS, 1995), *Picasso y el teatro* dirigida por María Teresa Ocaña (Museo Picasso de Barcelona, 1996-1997), *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias* comisariada por Marga Paz (MNCARS, 2000), *Noguchi and Graham: Selected Works for Dance* comisariada por Bonnie Rychlak (The Isamu Noguchi Foundation, 2004-2005) y *La Danza delle Avanguardie* (Museo d'arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto, 2005) con catálogo editado por Gabriella Belli y Elisa Vaccarino. Cabe citar otras importantes exposiciones celebradas en los últimos años a las cuales tuvimos el gusto de poder asistir: *Ver bailar* comisariada por Eva Schmidt (Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, 2007), *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular 1865-1936* comisariada por Patricia Molins y Pedro G. Romero (MNCARS, 2008), *La danza de los colores: En torno a Nijinsky y la abstracción* comisariada por Hubertur Gassner y Daniel Koep (Fundación Mapfre, 2009), *Les Ballets Russes* comisariada por Mathias Auclair y Pierre Vidal (Bibliothèque-musée de L'Opéra de París, 2009) e *Isadora Duncan (1887-1927) une sculpture vivante* dirigida por Juliette Laffon (Musée Bourdelle, 2009-2010).

El segundo objetivo –indagar dentro de la historia de la educación las didácticas específicas y/o integradas para las artes plásticas y la danza– también nos dirigía hacia una investigación histórica para la cual era preciso la consulta de nuevas fuentes bibliográficas. Dentro de esta documentación referida a la aproximación pedagógica de nuestro objeto de estudio hemos encontrado numerosos libros dedicados a la didáctica del arte o de la danza, así como a los campos adyacentes que enriquecen su estudio, como son el tratamiento educativo del cuerpo, las relaciones entre la infancia y las vanguardias, las teorías psicomotrices o psicopedagógicas, etc. Sin embargo, han sido muy pocas las referencias encontradas que tratan concretamente la interdisciplinariedad de las artes plásticas y la danza desde un punto de vista pedagógico. Entre ellas hay que destacar el libro de Elizabeth Watts, *Towards Dance and Art: A study of relationships between two art forms* (Lepus Books, 1977), y el libro de Barbara Haselbach, *Tanz und Bildende Kunst* (Klett, 1991), así como su artículo *Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas* (revista *Música, Arte y Proceso*, n.7, 1999, pp.71-87). Otras muchas referencias consultadas, a pesar de no versar directamente sobre la interrelación de las artes plásticas y la danza, nos ayudaron a enriquecer y profundizar nuestra visión investigadora, ampliando los ámbitos de acción y estudio, tratando aspectos relacionados y aproximándonos a la obra de artistas y estudiosos que finalmente serán introducidos en nuevos epígrafes.

2. La investigación educativa: la investigación-acción

El tercer objetivo –la elaboración de una propuesta curricular– requiere de una revisión exhaustiva y rigurosa de los datos obtenidos a través de las indagaciones anteriores, con el fin de analizar las conclusiones obtenidas en las dos líneas históricas de estudio, así como los posibles paralelismos y conexiones entre las investigaciones referidas a las artes plásticas y a la danza. A partir de este análisis, podremos obtener ciertas categorías conceptuales que serán el sustrato teórico para la elaboración de nuestra propuesta didáctica.

El cuarto y último de los objetivos formulados para la investigación –la indagación sobre las posibles aportaciones de nuestra propuesta educativa al campo de la interdisciplinariedad artística dentro de la educación del arte– impondrá el desarrollo y la evaluación de una serie de diez experiencias educativas que serán llevadas a cabo con el fin de vislumbrar la validez y significación de sus contribuciones.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, estas experiencias educativas se enmarcan dentro de una tipología de investigación educativa denominada investigación-acción, que se basa principalmente en una práctica reflexiva que busca mejorar la calidad de la actividad educativa mediante la observación, la reflexión y el análisis de las situaciones vividas, con el fin de conocer mejor las circunstancias y las problemáticas a las que nos enfrentamos en la práctica docente. Esto conlleva un proceso auto-reflexivo de indagación e investigación, orientado a la intervención mediante una serie de estrategias de acción meditadas para generar formas alternativas de trabajo y organización. La investigación-acción tiene como foco principal la persona del docente-investigador y como primera fuerza motivadora la acción, por ello, es imprescindible el compromiso del docente y la implicación de todos los participantes en la acción. Cabe destacar que este método educativo desarrolla la teoría a partir de la práctica, esto es, revisando las situaciones, impresiones y vivencias recogidas en la actividad docente con el fin de modificar o verificar los principios, conceptos e ideas sobre los cuales se articula la teoría.

Acción y reflexión quedan vinculadas con el objetivo de mejorar la práctica educativa y formular la teoría a partir de la misma. De esta manera, integramos conocimiento, experiencia y sentimiento para conseguir un re-aprendizaje a través de nuestra práctica y memoria educativa. La investigación-acción se conforma como un camino cíclico que nos lleva de la planificación a la acción, y de ésta a la observación y el análisis crítico para volver a iniciar una nueva planificación. Podríamos decir que cada una de las sesiones desarrolladas en nuestras experiencias educativas constituye un ciclo de investigación-acción, siendo, por tanto, cada una de ellas un paso más hacia la mejora progresiva y satisfactoria de nuestro plan de trabajo.

3. La investigación artística: la investigación basada en las artes

Nuestra decisión por una investigación basada en las artes (Arts based Research) se debe a que convenimos con sus principios metodológicos que consideran la creación artística como una forma genuina de investigación, de descubrimiento y de conocimiento. Por ello, este tipo de investigación cualitativa, ampliamente utilizada en la educación, utiliza el arte como tema, método y análisis, lo cual se adapta manifiestamente al objeto de nuestra investigación. Dentro de la investigación basada en las artes, hemos elegido claramente una tipología performativa que muestra un especial interés por el cuerpo dentro de la experiencia, considerando la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento como experiencias corporeizadas que implican corporeización al tiempo que generan respuestas corporeizadas.

Por otro lado, es necesario reparar en otras consideraciones metodológicas de carácter práctico. En primer lugar, destacamos cómo el fuerte componente visual del tema de investigación, así como de la enseñanza artística que nos ocupa, ha propiciado que en el desarrollo de nuestro trabajo las imágenes hayan ido tomando una presencia cada vez mayor. Por ello, hemos querido incorporar una nutrida documentación gráfica que consideramos necesaria para enriquecer y proporcionar corporalidad visual a nuestro discurso. En algunas ocasiones, las numerosas fotografías se han constituido como el complemento perfecto para ilustrar la perspectiva histórica que abordamos, tanto en relación a las artes plásticas, en las que el lenguaje iconográfico del objeto artístico es de vital importancia, como en las artes escénicas y en la danza, donde el carácter efímero e inmaterial de la obra hace imprescindible la imagen testimonial del acontecimiento artístico.

En otras ocasiones, como en las experiencias educativas que presentamos, las imágenes serán expuestas mediante una ordenación correlativa en forma de narrativas visuales. Estas narrativas visuales conforman un discurso paralelo que nos da a conocer las intervenciones didácticas desde una perspectiva diferente que complementa al texto descriptivo. El desarrollo de las experiencias educativas será así narrado a partir de la vivencia del sujeto docente-investigador implicado en la práctica educativa, mediante dos tipos de relato: el narrativo-biográfico y el visual a través de imágenes. Ambas narrativas pueden ser consideradas como ilustraciones de la situación vivida que se complementan, se entrelazan y dialogan, aportando nuevos vínculos o interpretaciones de la experiencia que muestran otros significados añadidos a la misma.

Las narrativas visuales nos ayudarán a conectar las explicaciones teóricas o abstractas con las situaciones prácticas vividas, al tiempo que ilustran con eficiencia un tipo de investigación basada en las artes que utiliza elementos no sólo lingüísticos sino también visuales, performativos o emocionales. Las imágenes nos permiten descubrir aspectos que serían difíciles de percibir sólo a través de las palabras, y sacan a la luz ciertos conocimientos de nuestra práctica que no sería posible explicar a través del lenguaje escrito. A través de ellas podemos ver, sentir y percibir los detalles de la experiencia vivida: sus formas, sus modos, sus emociones, sus espacios y ambientes. Las imágenes permitirán transformar la narración del fenómeno educativo en algo más real, y acercarán la experiencia realizada a una realidad confiable que será más fácil de valorar.

Para finalizar, y con el fin de evidenciar de una manera clara y visual las conexiones establecidas entre la investigación teórica al tema de estudio –aquellos capítulos referentes a las aproximaciones histórico-artísticas e histórico-pedagógicas– y la propuesta educativa, hemos querido reflejar en el margen exterior de cada página una serie de constructos o categorías conceptuales extraídas del discurso contiguo, que consideramos importantes y positivas a la hora de elaborar la propuesta curricular de integración artística y las experiencias educativas. El objetivo es establecer un vínculo directo entre las indagaciones teóricas y la propuesta práctica.

Estructura de la investigación

A partir de la determinación de los objetivos de la investigación y de sus procedimientos metodológicos derivados aparece de manera lógica y análoga la estructuración de las diferentes fases de la investigación. Tres son los hilos conductores, aproximaciones o perspectivas que tejen la urdimbre de nuestra propuesta: la histórica, la pedagógica y la práctica, constituyéndose las dos primeras como bases teóricas de la tercera.

La aproximación histórica a nuestro objeto de estudio se inicia en las últimas décadas del siglo XIX, con el objetivo de buscar los antecedentes de aquellas interesantes conexiones y complementariedades experimentadas entre arte y danza en la época de las vanguardias. El tema bíblico de la danza de Salomé se convierte en la figura introductoria que abre nuestra investigación por dos motivos principales. Por un lado, este mito del arte de todos los siglos se convierte en uno de los temas favoritos de algunas pioneras bailarinas que, por aquellos años finales del siglo XIX, quieren liberarse de la férrea disciplina de la danza clásica y sientan los cimientos sobre los que se construirá la futura *modern dance*. Por otro lado, la seductora Salomé convoca no sólo a bailarinas, sino también a pintores, escultores, escritores, poetas, actrices, directores de escena y músicos, siendo capaz de aunar géneros y anticipar, de alguna manera, los futuros proyectos escénicos interdisciplinarios de la época de las vanguardias.

A partir de ese cuerpo decapitado del Bautista que nos trae la seductora Salomé, de ese cuerpo fragmentado, articulamos el segundo capítulo de la investigación histórica en el que nos proponemos abordar aquellas construcciones simbólicas que entorno al cuerpo se presentan en la modernidad en relación a las artes plásticas y la danza, para estudiar su

influencia sobre tales disciplinas, así como los interesantes paralelismos que se van a originar a partir de su estudio. La finalidad es investigar el tema de la identidad personal y social a través de las formas de pensar el cuerpo, el masculino y el femenino, que aparecen en el arte y en la danza a lo largo del periodo que nos ocupa.

Tras los pasos de las bailarinas pioneras norteamericanas, en el tercer capítulo de la aproximación histórica estudiaremos la aparición de la danza moderna en EEUU y la nueva danza en Europa, bajo una concepción ideológicamente opuesta a la escuela clásica académica y en continuo contacto con los movimientos de vanguardia artística –cubismo, futurismo, orfismo, constructivismo, dadaísmo, surrealismo, expresionismo alemán–, compartiendo en muchos casos contexto cultural con proyectos multidisciplinarios como son los Ballets Rusos de Serge Diaghilev o la escuela de la Bauhaus en Alemania. Las contaminaciones serán mutuas. Los movimientos vanguardistas influyeron en la danza de manera más profunda que en ningún otro medio de expresión, mientras las nuevas formas de danza dejarán una profunda huella en el resto de las artes, originando nuevos modos de representación escénica en el arte de vanguardia. Llegado este punto, tendremos que valorar cómo estas influencias determinarán la evolución artística de una y otra disciplina. Para finalizar el capítulo, nuestro propósito será investigar la relación de la danza moderna y posmoderna con los movimientos artísticos surgidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, como el expresionismo abstracto, el arte objetual, el arte conceptual, la *performance*, o el arte corporal posmoderno, a través de la obra de algunos coreógrafos y bailarines como Martha Graham, Merce Cunningham y el Judson Dance Group de Nueva York.

En la segunda parte de la investigación revisaremos cómo estas interacciones producidas entre las nuevas formas que aparecen en el arte y en la danza con el cambio de siglo tendrán su reflejo dentro de la didáctica del arte y de la danza. Para iniciar esta perspectiva pedagógica del tema, nos proponemos un primer capítulo en el que abordar el tratamiento del cuerpo y su lenguaje en la escuela, con el fin de entender las relaciones establecidas entre las concepciones socio-culturales, ideológicas y estéticas asociadas al cuerpo y su reflejo en las políticas educativas del periodo histórico que nos ocupa, así como en las actuales.

A continuación, el segundo capítulo de la aproximación pedagógica se centrará en el estudio de las renovaciones pedagógicas experimentales que traen las vanguardias artísticas, con su enorme interés en el carácter auto-expresivo y comunicativo del arte, junto a los avances en el campo de la psicopedagogía y la aparición, después de la gran crisis educativa que traerá el fracaso humano de las grandes guerras mundiales, de nuevas pedagogías artísticas –educación a través del arte, educación multicultural, educación por la paz o pedagogía crítica–. Este estudio nos permitirá un análisis comparativo con las innovaciones pedagógicas realizadas en ese mismo tiempo dentro del ámbito de la didáctica de la danza, que conformarán la aparición de la danza educativa/creativa, metodología que destacamos por sus conceptos pedagógicos renovados y las conexiones interdisciplinarias que establecen con otros campos artísticos, especialmente con las artes plásticas.

Dedicaremos el tercer capítulo a defender y argumentar la importancia de la inclusión de la danza en la educación general. Tomando el cuerpo como el primer instrumento que poseemos para acceder al conocimiento, aquel que nos acompaña durante toda la vida, consideramos la importancia de la dimensión corporal para el desarrollo de todos los aprendizajes, especialmente en las primeras etapas escolares, aunque no de forma restringida a estos años. Contemplamos el cuerpo y su lenguaje como un elemento globalizador en la práctica educativa, susceptible de constituirse en fuente de conocimiento, exploración y reflexión sobre nosotros mismos y el entorno. Por ello, estudiaremos la integración de la danza con el resto de las enseñanzas escolares, especialmente tal y como proponemos en relación a las artísticas, como materia educativa capaz de desarrollar y conectar las diferentes inteligencias del ser humano según Howard Gardner: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinética o kinestésica, intrapersonal o emocional, interpersonal o social, verdadera base para el desarrollo del pensamiento creativo.

Para finalizar, el cuarto y último capítulo de la aproximación pedagógica se propone un acercamiento a algunas propuestas pedagógicas que abordan de manera específica el tema de la interdisciplinariedad entre las artes plásticas y la danza. Entre ellas, debemos destacar el trabajo de la bailarina y pedagoga alemana Barbara Haselbach, por constituir el referente pedagógico más importante para nuestra investigación, no sólo porque propone una auténtica didáctica interdisciplinar, sino porque conocemos de manera directa su labor docente.

En la tercera y última parte de nuestra investigación abordamos la aproximación práctica al objeto de estudio. Para ello, analizamos los beneficios de una integración educativa, antes de estudiar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias que nos presentan ambas disciplinas, y determinar las claves fundamentales para realizar la adecuada trasposición e

integración didáctica. A continuación, exponemos los aspectos más importantes que configuran nuestra propuesta curricular para la enseñanza integrada de las artes plásticas y la danza, así como la planificación y desarrollo de una serie de experiencias educativas, las cuales pretenden constituirse en una conexión real entre las aproximaciones teóricas de la investigación y la perspectiva práctica.

A través de las experiencias educativas que hemos desarrollado, y bajo un modelo de investigación eminentemente cualitativo y no cuantitativo, nuestra intención será verificar la hipótesis y subhipótesis iniciales con las que, a continuación, abrimos la investigación. Antes de enunciarlas queremos resaltar que todas ellas se refieren a aspectos pedagógicos que conlleva la enseñanza integrada de las artes plásticas y la danza dentro del ámbito de la educación artística y estética, cosa que no sucedió al establecer los objetivos específicos de la investigación, pues dos de los cuatro estaban orientados a la indagación histórica del objeto de estudio; el primero desde una perspectiva artística y el segundo desde otra pedagógica.

Hipótesis

Las experiencias educativas en las que se integran las artes plásticas y la danza, enriquecen el aprendizaje y posibilitan un mayor grado de asimilación de los contenidos y los conceptos referentes a ambas disciplinas, mediante un proceso que conecta el cuerpo con la percepción, la cognición y la emoción.

Subhipótesis

Las experiencias educativas en arte que toman como punto de partida la vivencia corporal y abordan la creación desde una exploración activa, constructiva y multisensorial capaz de desencadenar la acción y la expresión de ideas, benefician el aprendizaje al dotarlo de una mayor significación emocional, un acceso más íntimo y personal al conocimiento y una visión más subjetiva, cercana y completa del acontecimiento artístico.

La experiencia corporal de parámetros y conceptos presentes en las artes y en la danza posibilita un aprendizaje encarnado, una enseñanza corporeizada, capaz de sedimentar los conocimientos a través del cuerpo y establecer estructuras de aprendizaje duraderas y significativas, al tiempo que incentiva el abanico de posibilidades cinéticas y potencia la utilización del cuerpo como medio o instrumento de creación artística.

La creación plástica elaborada a partir de experiencias y parámetros relacionados con el cuerpo, propio y/o ajeno, activa el conocimiento y la reflexión, a través de la observación detenida, el análisis y la visualización interna del cuerpo, mejorando el desarrollo de la conciencia corporal en general y otros aspectos relacionados, como el esquema y la imagen corporal, la capacidad sensorial, la sensibilidad o la percepción cenestésica y kinestésica.

La danza educativa/creativa constituye un área artística imprescindible en la formación integral del ser humano, que pone la danza al alcance de todos, permitiendo la expresión personal de las emociones, las sensaciones y las imágenes propias, y constituyendo una aproximación reflexiva al cuerpo como terreno para la significación personal y la inclusión social.

El cuerpo sensibilizado capaz de desarrollar un lenguaje corporal creativo, expresivo y comunicativo, se transforma en fuente de conocimiento y reflexión sobre nosotros mismos y la realidad, consiguiendo mejorar aspectos relacionados con la percepción y conciencia kinestésica, la creación del esquema y la imagen corporal, la conciencia del otro, el desarrollo de las capacidades intrapersonales e interpersonales y la construcción de la identidad personal, afectiva y social.

Las situaciones educativas en las que se encuentran las artes plásticas y la danza permiten entender mejor las semejanzas y diferencias, las distancias y proximidades existentes entre ambos lenguajes expresivos y desarrollar la capacidad creadora y el pensamiento divergente.

Las transposiciones creativas de parámetros artísticos del medio corporal al plástico, o viceversa, ejercitan operaciones cognitivas abstractas en las que cuerpo, percepción y pensamiento quedan indivisiblemente unidos, mejorando las capacidades cognitivas y la comprensión de conceptos en general.

La integración didáctica de las artes plásticas y la danza constituye un interesante campo de acción pedagógica interdisciplinar, enmarcado en el ámbito de la enseñanza artística y la educación estética, que beneficia el desarrollo cognitivo, corporal, afectivo y social; esto es, un desarrollo integral y armónico del ser humano.

Notas:

¹ Danza que Teseo baila con los jóvenes atenienses para festejar el triunfo sobre el Minotauro en el laberinto de Creta. Su nombre hace referencia a la similitud de los movimientos con el vuelo de tales aves. En ella, los danzantes, con las manos cogidas, seguían una serie de círculos concéntricos que hacían y deshacían en el transcurso de la danza, describiendo el dibujo de una espiral como símbolo del laberinto. Existen testimonios gráficos y escritos sobre este baile desde la Grecia antigua.

² Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar*, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Sevilla, 2007, p.5.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN HISTÓRICA

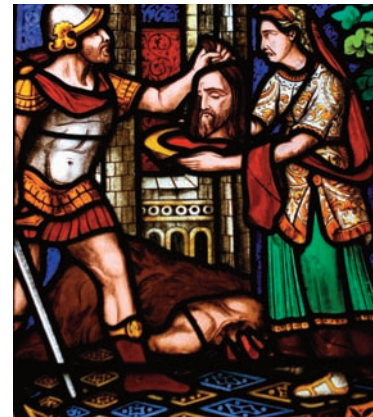
I. La danza de Salomé y la modernidad

“Fue particularmente durante el fin de siglo [XIX] cuando se descubrió la danza como tema en boga, donde se reflejan tanto la desbordante alegría de vivir como la pasión, y se adoptó la figura de la bailarina como mujer poderosa, misteriosa y fuente de fantasías eróticas. Junto a las destacadas bailarinas profesionales, quienes por su parte generaron mitos y escribieron historias de danza, muchos artistas escudriñaron los relatos culturales tradicionales y la historia en búsqueda de protagonistas adecuadas que correspondieran al ideal de la época de mujer fatal. Una de las figuras de culto más conocidas es Salomé, con cuyo destino se identificaron renombrados literatos, pintores o compositores a finales del XIX”¹.

La historia de Salomé inspira desde hace siglos a artistas de todos los géneros. Las más antiguas interpretaciones siguen el texto bíblico² y toman a Herodías, la madre, y no a Salomé, la hija, como personaje principal: es ella quien llora la cabeza de Juan Bautista expuesta sobre una fuente. En algunas ocasiones, los artistas medievales influidos por la realidad cotidiana de las danzas que ejecutaban las mujeres juglares representaron a una Salomé contorsionista capaz de realizar equilibrios con su cuerpo arqueado. Así podemos verla en algunos capiteles románicos como los del claustro de la Catedral de Saint-Étienne, conservados en el Musée des Augustins de Toulouse, y también en las vidrieras de la Sainte Chapelle parisina del siglo XIII. Estas representaciones medievales a menudo presentan las diferentes escenas de la historia por separado a modo de relato y, en algunas, Salomé entrega la cabeza cortada del Bautista expuesta sobre una fuente a su madre, quien llora y se lamenta ante ella.

La danza de Salomé ante su padrastro es, de algún modo, una escena con cierta irrealidad, teniendo en cuenta que aunque la Iglesia admitía el baile como una manifestación colectiva, e incluso como medio para celebrar ciertos ritos como sucedía en la Pascua, una danza individual como la realizada por Salomé no estaba bien vista en una joven virgen adolescente; más cuando este tipo de bailes eran realizados por bailarinas profesionales que en muchas ocasiones ejercían la prostitución. Por ello, es raro que los Evangelistas presenten en sus textos la escena tal y como hemos indicado, siendo ésta una cuestión no aclarada por los expertos.

- Danza como alegría de vivir
- Se adopta la figura de la bailarina como mujer poderosa, misteriosa y fuente de fantasías eróticas
- La historia de Salomé inspira desde hace siglos a artistas de todos los géneros



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Capitel románico, siglo XII-XIII.
Claustro de la Catedral de Saint-Étienne, Bourges.

Vidriera, siglo XIII. Sainte Chapelle, París.

Vidriera (detalle), siglo XIII. Iglesia de San Juan Bautista, Buckland.

Escenas de un retablo: La danza de Salomé ante Herodes, La decapitación de San Juan Bautista, Salomé con la cabeza de San Juan Bautista, pintor catalán del siglo XV.



A partir del Renacimiento, Salomé arrebató el protagonismo a su madre. Ella permite una mayor libertad creativa, pues la información que en los evangelios aparece sobre Salomé es tan escueta y difusa que los autores pueden dar rienda suelta a su imaginación. En consecuencia, la mayoría de las representaciones de esta época toman la figura de Salomé como uno de los personajes principales de la composición.

El Barroco exigirá mayor dramatismo a la escena y la danza de Salomé perderá importancia en las representaciones en favor de la muerte de Juan el Bautista. La figura de Salomé pasa a segundo plano; normalmente, aparecerá sujetando la bandeja en la que una anónima mano deposita la cabeza del Bautista. Esta escena ofrece variantes a través de la aparición de otros personajes, aunque su clímax se centra en el profeta degollado y la exposición escabrosa de la cabeza decapitada, separada del resto del cuerpo del Bautista. Conocemos ejemplos de Andrea Solario, Bernardino Luini, Tiziano Vecellio, Lucas Cranach, Alberto Durero y Michelangelo Merisi da Caravaggio. En estos retratos Salomé rehúye dirigir la mirada directa hacia su víctima, arrepentida, abatida por el pecado cometido y sin valor suficiente para asumir las consecuencias que ha provocado su deseo, cuando la realidad es que ha sido utilizada y engañada por su madre.

Con la modernidad la figura de Salomé se retoma de una manera muy intensa. Tan intensa, que llegará a convertirse en un mito contemporáneo. La primera interpretación moderna del tema bíblico data de 1779 y se trata de un cuadro de Henry Fuseli en el que aparece una *picante, horripilante y chocante Salomé*³ junto a la cabeza cortada de Juan Bautista. ¿Será quizá esa apariencia erótica, provocadora y al tiempo espeluznante, la que ha atraído a tantos artistas desde entonces? Lo cierto es que desde aquella primera aparición moderna Salomé no ha dejado de bailar. Su danza intemporal llega hasta nosotros y tras sus pasos podemos seguir el rastro de la evolución del arte en los últimos siglos.

- Durante la segunda mitad del siglo XIX, la atractiva Salomé gozará de gran aceptación dentro del simbolismo y el decadentismo francés

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la atractiva Salomé gozará de una enorme aceptación en la cultura francesa⁴. Su danza seductora consigue atraer la atención de numerosos artistas representantes del simbolismo y el decadentismo francés, dando lugar a una prolífica producción artística que causó gran impacto en el París de la época (hasta 1912 llegan a contabilizarse 2.789 poemas escritos sobre Salomé y la cabeza cortada del Bautista). El tema de Herodías y Salomé fascina a pintores, como Gustave Moureau, y a escritores, como Stéphane Mallarmé o Gustave Flaubert, pero

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

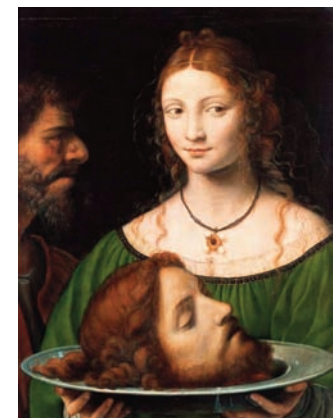
Fra Filippo Lippi: *La danza de Salomé en el banquete de Herodes*, 1460-1464.

Benozzo Gozzoli: *Salomé*, 1461.

Aelbert Bouts: *Cabeza de San Juan Bautista sobre fuente*, siglo XVI.

Andrea Solario: *Salomé con la cabeza de San Juan Bautista*, 1510-1524.

Bernardino Luini: *Salomé con la cabeza de Juan Bautista*, principios siglo XVI.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Bernardino Luini: *Salomé con la cabeza de San Juan Bautista*, principios siglo XVI.

Tiziano Vecellio: *Salomé con la cabeza de Juan el Bautista*, hacia 1515.

Tiziano Vecellio: *Salomé con la cabeza de Juan el Bautista*, 1550.

Alberto Dürero: *Salomé presentando la cabeza de Juan el Bautista a Herodías*, 1511.

Lucas Cranach: *Salomé*, 1530.

Michelangelo Merisi da Caravaggio: *Salomé con la cabeza de Juan el Bautista*, 1607.

Michelangelo Merisi da Caravaggio: *Decapitación de San Juan el Bautista*, 1608.

Peter Paul Rubens: *El banquete de Herodes*, 1630-1640.

Bartholomäus Strobel el Joven: *Degollación de San Juan Bautista y banquete de Herodes (detalle)*, 1630-1633.

Henry Fuseli: *La presentación de la cabeza de San Juan el Bautista*, 1779.

Gustave Moreau: *cuatro estudios para Salomé*, s/f.



- Salomé será capaz de aunar géneros y anticipar las futuras producciones escénicas interdisciplinarias de las vanguardias históricas
- Salomé anticipó, más que cualquier otra producción, la llegada de los Ballets Rusos
- Desde las artes plásticas se refuerza la imagen de Salomé como arquetipo de mujer fatal, seductora y perversa, revestida de un escandaloso erotismo
- Desde las artes plásticas y la literatura, Salomé salta a la danza, el teatro, el cine y la fotografía

también a músicos, actrices, bailarinas, escenógrafos y directores de escena. Salomé será capaz de aunar géneros y anticipar, de manera muy significativa, las futuras producciones escénicas vanguardistas que se van a caracterizar por la colaboración entre artistas de diferentes géneros en busca del concepto wagneriano de la *obra de arte total*, renovando los teatros parisinos de principios del siglo XX. Según Lynn Garafola “*Salomé anticipó, más que cualquier otra producción, la llegada de los Ballets Rusos*”⁵, que podrían considerarse como el exponente más importante de esas colaboraciones escénicas interdisciplinarias.

Desde 1870 el tema de Salomé tomará gran protagonismo gracias a la extensa producción gráfica y pictórica que Moreau le dedica: más de 120 dibujos, además de acuarelas, óleos y bocetos escultóricos. A partir de entonces “*surge, con un esplendor que antes no poseía, la Salomé fatídica, lúbrica y sangrienta, para inscribir su nombre en una serie de figuras históricas femeninas adscritas al campo del mal*”⁶, y se suceden numerosas interpretaciones pictóricas y escultóricas que, tomando distancia de la historia bíblica, van a reforzar la imagen de Salomé como arquetipo de mujer fatal, seductora y perversa, que utiliza su danza y belleza física para satisfacer sus deseos y someter al hombre. Algunas de estas obras contextualizan la historia en los ambientes decadentistas del París de finales del siglo XIX, revistiéndola de un abierto y escandaloso erotismo, así como de una carga simbólica muy en sintonía con las corrientes psicoanalíticas recién inauguradas. La lista de pintores, pintoras, escultores y escultoras que tratan el tema de Salomé en la época es muy extensa, podemos citar entre otros a: Pierre Puvis de Chavannes (1869), Henri Regnault (1870), Odilon Redon (1880-85), Max Klinger (1885, 1893), Edvard Munch (1895-96, 1903, 1905), Aubrey Beardsley (1893), Max Slevogt (1895), Ella Ferris Pell (1890), Alphonse Mucha (1897), Juana Romaní (1898), Hermenegild Anglada-Camarasa (1899), Lovis Corinth (1900), Gustav-Adolf Mossa (1904, 1906), Franz Von Stuck (1906), Pablo Picasso (1905), Julius Klinger (1909), Alexander Archipenko (1910), Emil Filla (1911-12), Oto Friedrich (1912), Alexandra Exter (1917), Boris Korolyov (1922), Pedro Torresunza (1922), Julio Romero de Torres (1926), Francis Picabia (1930), o Salvador Dalí (1937).

Unos artistas inspiran a otros, y desde las artes plásticas y la literatura Salomé salta a la danza y a las artes escénicas para invadir finalmente, ya en los años veinte, el cine y la fotografía. Las versiones teatrales que se suceden sobre el episodio bíblico son muy numerosas entre finales del siglo XIX y principios del XX. Todas ellas causan gran conmoción y escándalo entre público y crítica, siendo frecuentemente sometidas a duras censuras que ponen en peligro las representaciones. En 1881 Jules Massenet presenta su ópera *Herodías* sobre un guión escrito siguiendo el relato de Flaubert. Diez años después de este estreno, Oscar Wilde escribe su propia *Salomé* tras conocer las versiones de Flaubert y de Mallarmé, así como una extensa iconografía pictórica del tema (Rubens, Leonardo, Durero, Ghirlandaio, Regnault y Moreau). Su estreno en Londres en 1892 fue suspendido por intervención de la censura y tuvo que posponerse hasta 1896 en París, sin que Wilde pudiera asistir por estar ya preso en Reading. Tras ver la producción de Max Reinhardt sobre la obra de Wilde en 1902, Richard Strauss compone su *Salomé* en 1903, incluyendo notas para el baile que mencionan explícitamente los cuadros de Moreau; no será estrenada hasta 1905 en Dresde y hasta 1918 en Viena, bajo la protección de Gustave Mahler.

Además de importantes músicos, pintores, pintoras, escenógrafos, escenógrafas, escritores y escritoras, el tema de la danza de Salomé interesa también a muchas bailarinas y actrices. Aquella imagen de mujer provocativa y transgresora que Salomé encarna para escritores y pintores desde los inicios de la modernidad, parece tomar cuerpo a través de

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Gustave Moreau: *La decapitación de San Juan Bautista*, 1870.

Gustave Moreau: *Salomé danzante (tatuada)*, 1876.

Gustave Moreau: *La aparición*, 1876.

Gustave Moreau: *Salomé bailando delante de Herodes*, 1876.

Gustave Moreau: *Salomé llevando la cabeza de Juan el Bautista sobre una bandeja*, 1876.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Pierre Bonnard: Salomé, 1865.

Pierre Puvis de Chavennes: La decapitación de San Juan Bautista, 1869.

Henri Regnault: Salomé, 1870.

Juana Romani: Salomé 1898.

Odilon Redon: Salomé con la cabeza de San Juan Bautista, 1880-1885.

Odilon Redon: La aparición, 1883.

Ella Ferris Pell: Salomé 1890.

Oscar Wilde caracterizado como Salomé, s/f.

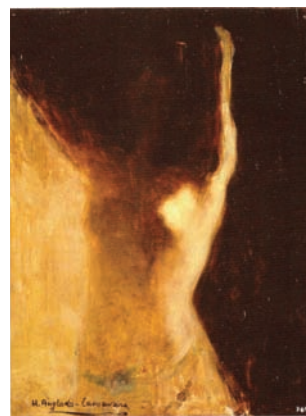
Aubrey Beardsley: tres ilustraciones para Salome de Oscar Wilde, 1893.

Alphonse Mucha: Salomé, 1897.

Lucien Lévy-Dhurmer: Salomé, 1896.

Ermenegildo Anglada-Camarasa: Salomé, 1899.

Louis Corinth: Salomé con la cabeza de San Juan, 1900.



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Max Slevogt: *La danza de Salomé*, 1895.

Edvard Munch: *Salomé II*, 1905.

Edvard Munch: *Salomé* (autorretrato con Eva Mudocci), 1903.

Gustav-Adolf Mossa: *Salomé. Las manos cortadas*, 1904.

Gustav-Adolf Mossa: *Salomé*, 1906.

Pablo Picasso: *Salomé*, 1905. (detalle)

Julius Klinger: *Sodoma (Salomé)*, 1909.

Alexander Archipenko: *Salomé*, 1910.

Otto Friedrich: *Salomé, hacia 1912*.

Emil Filla: *Salomé*, 1911-1912.

Alexandra Exter: boceto de vestuario, *Salomé de Oskar Wilde dirigida por Alexander Tairov*, 1917. Teatro Kamerny, Moscú.

Alexandra Exter: boceto para trajes de las tres esclavas, *Salomé de Oskar Wilde dirigida por Alexander Tairov*, 1917. Teatro Kamerny, Moscú.

Pedro Torres-Isunza: *Salomé*, 1922.

Boris Coralyov: *Salomé*, 1922.



algunas bailarinas de la época, que sustraen de aquella imagen el carácter misógino que venía arrastrando como ser sin alma ni intelecto, tan sólo dotado de una belleza exterior animal y salvaje. Estas artistas utilizan la gran popularidad del personaje para afianzar sus carreras creativas dentro de una disciplina artística como la danza, que les permite ciertas licencias que en otros ámbitos sociales y artísticos de la época eran impensables para las mujeres. Estas bailarinas buscan nuevas formas y concepciones más allá del ballet académico y rompen con los convencionalismos tradicionales de la danza, suprimiendo sus encorsetadas y antiguas normas. La danza, como veremos más adelante, es la única entre todas las artes que entra en su etapa moderna a través de una mano femenina. La gran mayoría de las imágenes sobre Salomé que conservamos en la danza de estos años están enmarcadas dentro de estas nuevas corrientes de danza libre o *nueva danza*: parece resultar un tema de asuntos demasiado obscenos y provocativos para encajar con las narrativas clásicas del ballet romántico, cuyas historias se hallan enmarcadas siempre dentro del marco de la moral cristiana occidental.

Una de las primeras en interpretar el personaje será la pionera Loïe Fuller quien bailará su *Salomé* en París en 1895, con música de Florent Schmitt y libreto de Robert d'Humieres. Algunos años después, sobre todo a partir de la presentación de la ópera de Strauss, muchas otras bailarinas de la época se apropian del personaje. La bailarina estadounidense Maud Allan será recordada especialmente por su coreografía *La visión de Salomé*⁷, con música de Marcel Rémy, estrenada en Viena en 1906 y representada por toda Europa durante varias temporadas alcanzando un gran éxito. En 1908, Vsévolod Meierkhold comienza a dirigir una adaptación sobre la obra de Wilde, con decorados de Leon Bakst, coreografía de Michel Fokine y la bailarina rusa Ida Rubinstein en el papel de Salomé⁸; no se estrenará hasta 1912 en París por la intervención de la censura. En 1909, la estadounidense Ruth Saint Denis baila en Nueva York su coreografía titulada *Salomé*. En 1913 los Ballets Rusos de Serge Diaghilev estrenan en París *La Tragédie de Salomé*, con coreografía de Boris Romanov, decorados de Sergéi Sudeikin y la bailarina Tamara Karsavina en el papel principal. La española Carmen Tórtola Valencia también se sumará a este elenco de Salomés, interpretándola en México en 1918 con la música de la ópera de Strauss. Y casi tres décadas más tarde, en 1945, la compañía *Nouveau Ballet de Montecarlo*, surgida de la escisión del *Ballet Russe de Montecarlo*, conquista al público parisino con *Salomé* de Strauss, coreografiada por Serge Lifar.⁹

Las nuevas formas de danza que con el cambio de siglo están naciendo, aunque criticadas socialmente por su carácter obsceno e indecente, causan verdadera sensación en los ambientes artísticos más vanguardistas. Inspiran a artistas de otros géneros que admiran la libertad creativa de estas bailarinas, al tiempo que encuentran en ellas un canon de belleza que les permite profundizar en sus investigaciones artísticas sobre el cuerpo humano. *“Rodin recomendaba en 1912 a los artistas que estudiaran a los bailarines: <<Desde hace unos veinte años la danza parece haber tomado la misión de enseñarnos a amar la belleza del cuerpo, del movimiento y del gesto...>>. Y considera que en los bailarines se puede <<descubrir de nuevo la libertad del instinto y encontrar otra vez el sentido de una tradición basada en el respeto a la naturaleza>>”*¹⁰. Parece existir la idea subyacente de la danza como medio adecuado para superar el aislamiento y las imposiciones sociales que vive el sujeto moderno, capaz de proporcionar una libertad corporal beneficiosa y placentera. Eugen Wolff en las siguientes palabras escritas en 1888 parece estar describiendo a nuestras pioneras bailarinas: *“Una mujer moderna, llena de espíritu moderno y, al mismo tiempo, una figura típica, una mujer trabajadora que, sin embargo está saturada de belleza y llena de ideales, que vuelve de su trabajo material al servicio del bien y de la nobleza de corazón, como si volviera a su hogar con su querido hijo. Es una mujer experimentada, pero pura, en rápido movimiento, como el espíritu de la época, con adornos que ondean y el pelo al viento, moviéndose hacia delante. Ésta es nuestra nueva imagen divina: la moderna, la modernista”*¹¹.

- Algunas pioneras bailarinas que buscan nuevas formas de danza más allá del ballet académico, se apropian del personaje de Salomé

- La mayoría de las imágenes sobre Salomé que conservamos en la danza de estos años están enmarcadas dentro de estas nuevas corrientes de danza libre o nueva danza

- Las nuevas formas de danza inspiran a artistas de vanguardia por su libertad creativa y el canon de belleza corporal que proponen.

- Idea subyacente de la danza como medio para superar el aislamiento y las imposiciones sociales del sujeto moderno, y proporcionar una libertad corporal beneficiosa y placentera.



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Loïe Fuller en *Salomé*, París, 1895.
Cartel para *Salomé* de Loïe Fuller,
París, s/f.

- Estas pioneras bailarinas representan por excelencia el paradigma de la mujer autónoma y libre con capacidad de decisión sobre su cuerpo y sobre su vida

Las pioneras bailarinas de finales del siglo XIX, como artistas modernas, retan al mundo de la danza de su época. Encuentran en la danza una vocación que, convertida en profesión, les proporciona la independencia económica necesaria para emanciparse intelectualmente y cambiar el rol tradicional de la mujer en la sociedad. “*Si mi arte simboliza alguna cosa, simboliza la libertad de la mujer y su emancipación de los tabúes y convenciones represivas*”¹² dejaría escrito Isadora Duncan en 1922 tras su última gira por Estados Unidos. Estas bailarinas representan con excelencia el paradigma de la liberación del cuerpo de la mujer y, al igual que hicieran otras mujeres desde diferentes ámbitos artísticos, fueron unas convencidas defensoras de una mujer autónoma y libre, con capacidad de decisión sobre su cuerpo y sobre su vida.

Históricamente las mujeres artistas fueron ignoradas y ocultadas, incluso temidas por la competitividad que suponían para el hombre. Hasta finales del siglo XIX a las mujeres no se les permite la asistencia a las Academias de Arte. Se tenían que conformar con unas clases privadas en las que aprendían bodegones y paisajes, pues nunca hasta entonces accedieron al dibujo de desnudos. Durante la primera mitad de siglo XX las mujeres artistas alcanzan una mayor visibilidad y desarrollan una obra que gira precisamente en torno a su propia existencia como mujeres y a sus derechos universales.

Este modelo de la nueva mujer libre tendrá una importante representación a través de las nuevas bailarinas modernas. Así lo muestra la artista alemana Hannah Höch en el collage fotográfico de 1919 *Schnitt mit dem Küchenmesser durch die letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche Deutschlands* (Corte con el cuchillo de cocina en la última época de la weimariana cultura de la barriga cervecera de Alemania), en el que denuncia la condición social de la mujer de su época. En el centro de la composición, Höch sitúa una figura femenina compuesta por el cuerpo de Nidda Impekoven, popular bailarina alemana quien parece representar a la mujer moderna, independiente y libre que empieza a despuntar en los años veinte como modelo a seguir, y sobre éste, el retrato de la primera mujer aceptada como miembro de la Academia de las Artes en 1919, la artista también alemana Käthe Kollwitz¹³. Parece que Höch nos presenta una nueva decapitación, como la que viene ocupándonos desde el inicio del capítulo al hilo de la danza de Salomé, con la que sesgar ciertas convenciones y actitudes que se oponen a la libertad de la mujer y a la igualdad de géneros. “*El <<cuchillo de cocina>> de Hannah Höch era, pues, algo más que una sarcástica alusión a las supuestas habilidades femeninas: trocear los cuerpos era como despedazar los procedimientos y valores (incluyendo los artísticos) de la sociedad tradicional, los cuales podían aparecer sólo como ingradientes culinarios, listos para un guisado purificador*”¹⁴.

Las pioneras bailarinas norteamericanas llegadas a Europa, junto con las exóticas españolas que se presentan en los cafés cantantes de París a finales del XIX como la Bella Otero o Carmencita, muestran la feminidad de la mujer a través de las coreografías, pero también en la forma de vestir al cuerpo, mostrándolo públicamente más descubierto de lo se acostumbra a ver en los escenarios respetuosos de la época. Hasta el momento sólo se había contemplado el cuerpo femenino desvestido en espacios como los *music halls* o *night-clubs*, destinados a un público exclusivamente masculino, en los que se podían ver números eróticos como las bailarinas de cancan que mostraban sin pudor sus piernas. Muchas de las protagonistas responsables de la modernización estética de la danza inician sus carreras en estos ambientes restringidos de cabarets y teatros de variedades, por lo que podemos decir que se hallan en el origen de la modernización de la danza. Con el tiempo, las nuevas formas para la danza serán aceptadas en los teatros principales, iniciándose el proceso para su reconocimiento como disciplina artística válida y autónoma.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Ida Rubenstein como Salomé, s/f.
 Leon Bakst: boceto para traje de Ida Rubenstein en Salomé, 1909.
 Maud Allan como Salomé, 1910.
 Maud Allan como Salomé, s/f.



El diseño de moda de principios de siglo también se adapta a este nuevo prototipo de mujer, eliminando elementos opresores como los corsés y diseñando modelos menos restrictivos que permitían al cuerpo femenino la libertad física que las mujeres independientes y emancipadas necesitaban, de manera acorde a su forma de pensar y de ser. *“La guerra había permitido a las mujeres adoptar prendas menos restrictivas; los bajos de las faldas subieron, dejando al descubierto los pies y los tobillos. La cosmética ya no se identificaba con una moral disoluta, y el colorete, la barra de labios y la sombra de ojos cada vez se utilizaban más. La imagen más idealizada de este cuerpo femenino se representaba en las páginas de las revistas de moda [...]. En las mejores imágenes de Edward Steichen y George Hoyningen-Huene, fotógrafos de Vogue, el cuerpo femenino se adecuaba a los esquemas del gran arte, ya fuera a estilos de vanguardia como el cubismo o el constructivismo o a formas más tradicionales derivadas de la Antigüedad clásica y el neoclasicismo de David o de Ingres”¹⁵*. Como veremos más adelante, esta nueva moda textil femenina tendrá gran influencia sobre algunas artistas de vanguardia que compaginan su producción artística con el diseño de moda y de interiores. También se verá reflejada en la manera en que se presenta el vestuario escénico en los espectáculos de danza de la Europa de las Vanguardias.

El icono de Salomé nos proporciona un referente perfecto para introducir esta investigación. Por un lado, es capaz de traspasar géneros artísticos y ofrecer un punto de conexión entre ellos. Se sitúa en los orígenes de la renovación artística gestada a finales del siglo XIX que anticipa los futuros proyectos escénicos de integración artística que invadirán los teatros europeos, en los cuales las artes plásticas y la danza van a trabajar en estrecha colaboración. Por otro lado, el tema de Salomé se convierte en uno de los temas favoritos de algunas pioneras bailarinas que, por aquellos años, quieren liberarse de la férrea disciplina de la danza clásica y sientan los cimientos sobre los que se construirá la futura *modern dance*. Estas pioneras bailarinas, como Isadora Duncan, Loïe Fuller, Ida Rubinstein, Maud Allan y Ruth St. Denis, no sólo se están rebelando contra la tradición del ballet clásico, también luchan contra los estereotipos femeninos creados por el ballet romántico que triunfa en el siglo XIX y la escasa presencia y valoración de la mujer en la sociedad de su tiempo. Salomé simboliza la mujer rebelde ante el sometimiento masculino, es la imagen de la mujer moderna, emancipada, liberada y activa que estas bailarinas reivindican. Por eso quizá, para algunas de ellas, Salomé llega a convertirse en el único tema de sus representaciones.

- El diseño de moda de principios de siglo también se adapta a este prototipo de mujer con modelos menos restrictivos que permiten la libertad física que las mujeres independientes y emancipadas necesitan, de manera acorde a su forma de pensar
- Las pioneras bailarinas, se rebelan contra los estereotipos femeninos creados por el ballet romántico y la escasa presencia y valoración de la mujer en la sociedad de su tiempo
- La bailarina moderna como imagen de la nueva mujer, moderna, emancipada, liberada y activa



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Charles Gerschel: Tamara Karsavina en La Tragédie de Salomé de Boris Romanov, 1913. Ballets Russes, Théâtre des Champs Elysées.

George Barbier: Salomé, retrato de Tamara Karsavina, 1914.

Tórtola Valencia en el papel de Salomé, autor desconocido.

Tórtola Valencia en Salomé, México, 1918.

Hannah Höch: Schnitt mit dem Küchenmesser durch die letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche Deutschlands (Corte con el cuchillo de cocina en el vientre cervicero de Weimar en la última época cultural de Alemania) (detalle), 1919.

Hannah Höch: Russian Dancer. My Double (Bailarina rusa. Mi doble), 1928.

Charles Reutlinger: La Bella Otero, c.1905.

William Merritt Chase: Carmencita, 1890.

Henri Toulouse-Lautrec: La roue (La rueda), 1893.

Notas:

- ¹ Scheit, Stefanie: *Mundos y sueños de bailarines. Eleanor Atin, Rebecca Horn, Charles Atlas y Sven Augustijnen*. En Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar, op. cit.*, p.137.
- ² En el texto del Nuevo Testamento, San Marcos (6, 21-29), el relato es el siguiente: la hija de Herodías e hijastra de Herodes baila ante una corte de comensales. Su padrastro, fascinado ante la belleza de su danza, le ofrece aquello que ella quiera. Ésta, accediendo a una sugerencia de la madre que no responde más que a un deseo de venganza, pide la cabeza de Juan Bautista. Sorprendentemente en el texto bíblico no aparece el nombre de Salomé y es su madre la enamorada de Juan Bautista.
- ³ Molins, Patricia: *Salomé: Un mito contemporáneo*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Festival de Otoño de la Comunidad de Madrid, Madrid, Tf. Editores, 1995, p.17.
- ⁴ Batta, Andrés: *Ópera*, Colonia, Kônemann verlagsgesellschaft mbH, 1999, p.589.
- ⁵ Wollen, Paul: *Salomé: Imágenes de pasión y poder*. En Molins, Patricia: *Salomé: Un mito contemporáneo, op. cit.*, p.76. *Vid.:* pp.17 y 65.
- ⁶ Armíño, Mauro: *Prólogo*. En Wilde, Oscar: *Salomé*, Madrid, Valdemar, 2004, p.8.
- ⁷ Baril, Jacques: *La danza moderna*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1987, p.43.
- ⁸ Wollen, Paul: *Salomé: Imágenes de pasión y poder, op. cit.*, p.76.
- ⁹ Muñoz Zieliski, Margarita: *Danza y crítica*, Murcia, Azarbe, 2007, p.66.
- ¹⁰ Nijinsky, Rómola: *Vida de Nijinsky*, Barcelona, 1983, p.181. Cit. en Molins, Patricia: *Salomé: Un mito contemporáneo, op. cit.*, p.46.
- ¹¹ Wolff, Eugen: *Die moderne*, artículo reimpreso *Literarische Manifeste des Naturalismus*, 1880-1892 (Stuttgart, 1962), pp. 138-141. Cit. en Bennahum, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española*, Barcelona, Global Rhythm, 2009, p.81.
- ¹² Duncan, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, Sánchez, José Antonio (editor), Madrid, Akal, 2003, p.138.
- ¹³ Grosenick, Uta (editora): *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*, Colonia, Taschen, 2003, p.91.
- ¹⁴ Ramírez, Juan Antonio: *Corpus Solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*, Madrid, Siruela, 2003, p.215.
- ¹⁵ Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, Madrid, Siruela, 1996, p.26.

II. Visiones del cuerpo en el arte y en la danza contemporánea

“En lo que se refiere al cuerpo mismo, nuestra relación es mucho más auténtica, porque no precisamos para ello ningún vínculo lingüístico. Se trata pues del único objeto que conocemos verdaderamente. Es por tanto del todo certero que la evolución del conocimiento humano se analice desde la perspectiva de la corporeidad y que las grandes discontinuidades cognitivas de nuestra cultura como la del siglo XVII, la que ocurre en el siglo XIX y la que probablemente esté aconteciendo, se aborden en clave corpórea”¹.

No es casual que fuera precisamente en la modernidad cuando el icono de Salomé se retoma con fuerza: la segregación de la cabeza del resto del cuerpo es uno de los mitos fundadores de la modernidad. *“La sensación de dislocación implícita en una visión fragmentaria [del cuerpo] es en sí una evocadora metáfora de la condición moderna”²*. Por ello, Salomé se transforma en un símbolo absolutamente moderno. Por un lado, nos presenta la cabeza seccionada sobre una fuente, el cuerpo mutilado, disociado, la eterna dicotomía mente-cuerpo puesta en bandeja. Por otro lado, a través de la danza, Salomé desentierra los deseos y las pasiones reprimidas de un cuerpo que despierta de su letargo y se libera. En este sentido, simboliza la recuperación del cuerpo como medio a través del cual podemos sentir, manifestarnos y expresarnos: auténtica catarsis, verdadera provocación para la época. José Ortega y Gasset en su *Esquema de Salomé*, publicado en 1925 en *El Espectador*, habla de una mujer que debido a una decisiva educación, *contrae en ella la feminidad una desviación masculina*³. Así, nos presenta a Salomé como una mujer con características tradicionalmente varoniles: necesita apoderarse de la persona amada y lucha activamente para conseguir sus deseos, dos actitudes que en la relación amorosa han estado tradicionalmente asociadas al hombre. El mito de Salomé representa una nueva forma de repensar el cuerpo y gracias a aquellas pioneras bailarinas norteamericanas que encarnan el personaje, no se hallará circunscrita exclusivamente a una perspectiva masculina, como había ocurrido históricamente hasta entonces.

El cuerpo, más allá de su realidad física y real, es una construcción histórica, simbólica y por tanto alterable, que se transforma según los parámetros socio-culturales, ideológicos y estéticos de cada época. En este sentido, el cuerpo se presenta como un campo de representación, de transformación y de invención dentro de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Dentro de éstas, nos interesan especialmente las concepciones modernas del cuerpo en el ámbito de las artes plásticas y de la danza, disciplina que a partir de su conversión moderna replantea la problemática del cuerpo desde una perspectiva femenina y nos acerca a algunas interesantes conexiones que se van a originar entre ambas disciplinas.

La representación del cuerpo ha sido uno de los grandes temas del arte⁴. Desde los tiempos más remotos el ser humano ha querido representarse, mostrarse, significarse y diferenciarse a través de su corporalidad, como elemento perteneciente a su naturaleza, su esencia y sus circunstancias. El cuerpo ha sido parte del discurso artístico como contenido, soporte, símbolo, reflexión o significación. Desde las primeras civilizaciones la iconografía artística del cuerpo estuvo al servicio de cada realidad social, política y cultural, como instrumento para la imposición de intereses y valores, para la difusión de un modelo corporal normativo y estereotipado que ha marcado en cada época los cánones de la belleza con los que el ser humano se ha sentido identificado.

La condición natural del ser humano, su manera de existir, es corpórea. No puede prescindir de él, pues se hallaría incompleto, dejaría de ser, de existir. El cuerpo es su instrumento natural y primigenio, desde los primeros años de vida configura su principal medio de relación y descubrimiento del contexto exterior. El individuo se define, siente, percibe, se expresa, piensa incluso a través del cuerpo. No puede dejar de manifestarse a través de él; es el instrumento que tiene más a mano. Sus ideas, pensamientos, anhelos, dudas, temores, son transmitidos a través de su cuerpo antes de ser expresados con palabras. Parece lógico pensar en el cuerpo como aquel objeto que mejor debe conocer el ser humano, pero contradictoriamente a esta condición natural, el sujeto moderno está afectado de falta de corporeidad: no es consciente de la existencia de su cuerpo como materia física que lo contiene, ni de la relación expresiva, comunicativa y simbólica que establece a través de él. Es la herencia de la histórica discriminación sufrida por el cuerpo frente a la mente, que ha privilegiado los procesos intelectuales por encima de la corporeidad del ser humano.

En el siglo XVII el pensamiento cartesiano reafirma tal escisión entre cuerpo y mente, entre la materia y el espíritu, entre el intelecto y el sentimiento. El cuerpo humano es considerado como mero receptáculo de la mente, la parte más inútil de nuestro ser pues miente a través de los sentidos y oscurece la razón. La ilustración reinterpreta la doctrina de René Descartes mediante una discriminación de género: la razón y el intelecto quedan bajo el dominio masculino, mientras la mujer quedará vinculada a la esfera de lo corporal y los sentimientos. El hombre como poseedor de la inteligencia desarrolla su hegemonía y superioridad frente a la mujer, mientras el cuerpo queda silente, inexpressivo y olvidado, hasta

- La visión fragmentaria del cuerpo como metáfora de la condición moderna

- El cuerpo como construcción histórica y simbólica que se transforma según los parámetros socio-culturales, ideológicos y estéticos de cada época
- La modernización de la danza replantea la problemática del cuerpo desde una perspectiva femenina

- El cuerpo como el instrumento natural y primigenio que posee el ser humano para sentir, percibir, definirse, expresarse y pensar
- El individuo moderno se halla afectado de falta de corporeidad como consecuencia de la histórica discriminación sufrida por el cuerpo frente a la mente

el punto de desaparecer. La única presencia que queda de él es la de su huella, la de su sombra, la de su memoria. *“Cuerpos ausentes, no porque nunca hayan estado, sino porque estuvieron intensamente allí. Con su partida dejan una oquedad, espacio vacío, amenazante”*⁵. El cuerpo moderno se encuentra reprimido y aislado, invisible bajo un inquietante silencio, una incómoda quietud que le impide manifestarse. Pero es un cuerpo que anhela expresarse, recuperar su presencia y su unidad.

A partir de estas premisas, en este segundo capítulo nos proponemos abordar de manera concisa algunos de los diferentes significados simbólicos y conceptuales del cuerpo en la época moderna. Dada la extraordinaria amplitud de la propuesta y las muchas e interesantes investigaciones que actualmente existen acerca del cuerpo en el arte moderno y contemporáneo, nuestra intención ha sido rescatar aquellas perspectivas del tema capaces de interrelacionar el arte y la danza y que, por ello, guardan un extraordinario interés para nuestra investigación.

El cuerpo fragmentado

- En los orígenes de la época moderna nace el ser humano como individuo autónomo y aislado de la estructura social en la que vive y, a su vez, separado de su propio cuerpo

En las antiguas sociedades comunitarias no existía distinción entre individualidad y sociedad. El sujeto pertenecía a la comunidad y no poseía identidad como ser independiente que se distingue del resto de sus contemporáneos. Desde los orígenes de la época moderna en el siglo XVI, se inicia el proceso que separa al sujeto de la estructura social en la que vive. Nace el ser humano como individuo, como sujeto independiente, autónomo y aislado de la sociedad en la que, contradictoriamente, se encuentra inmerso y a la que necesita. En este proceso de individualización, el ser humano va a quedar escindido del cuerpo. Se trata, pues, de una doble ruptura, la del sujeto con el tejido social, con su entorno, y la del sujeto con su propio cuerpo, *“su aislamiento en las sociedades occidentales nos habla de una trama social en la que el hombre está separado del cosmos, de los otros y de sí mismo”*⁶.

Michel Foucault en su libro *Vigilar y Castigar* nos habla del efecto que tuvo a partir del siglo XVII el orden disciplinario impuesto progresivamente en las instituciones de poder social, político y educativo –ejércitos, hospitales, conventos o escuelas– para el proceso de génesis de la individualidad y para el progreso de las sociedades. Las técnicas de poder, control y disciplina, impuestas desde estas instituciones ejercen una influencia definitiva sobre el comportamiento del sujeto, el tratamiento y la noción de su cuerpo, así como en la organización de sus tiempos⁷.

En todo este proceso de cambio, no podemos olvidar la doble aportación que trae la Revolución Francesa: además de traer el nacimiento de la nueva clase social burguesa, también nos legará la guillotina, artefacto que se idea para seccionar violentamente la cabeza del resto del cuerpo. Según defiende Ángel González en su texto *Sombreros*, la visión moderna del cuerpo, de ese cuerpo desmembrado, dividido, dissociado de la cabeza, se inicia con el invento revolucionario más famoso: la guillotina, que no solo mutila a la víctima, también el verdugo quedará desprendido de su cuerpo. *“La cabeza se sostiene a sí misma, incomprensible, horriblemente, como en esta estampa de Grandville. Cortada por un máquina que ningún brazo movió; exhibida por una mano sin cuerpo, como la propia cabeza”*⁸. Mano sin cuerpo que sostiene una cabeza sin cuerpo, tal y como aparece en las estampas revolucionarias; ninguno de los dos cuerpos parece sobrevivir. Con la Revolución Francesa y su famoso invento el cuerpo fue definitivamente dissociado, guillotinado. Desde entonces, ha ido desapareciendo pedazo tras pedazo en sucesivas mutilaciones, hasta que sólo han quedado trozos sueltos.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Luis XVI en una estampa revolucionaria.

J. J. Grandville: *Qué es esta mano, qué es esta cabeza.*

Auguste Rodin en su estudio, s/f.

Caricatura de Rodin publicada en *L'Illustration*, 1913.



Podría afirmarse que la historia del cuerpo en la modernidad no es más que la historia de su desaparición. Si bien la contemplación romántica de las ruinas clásicas había permitido la percepción de la llamada *figura parcial* con anterioridad, es a partir de siglo XIX cuando se empieza a cultivar la sinécdoque corporal por la que se considera que cualquier segmento del cuerpo es susceptible de poder representar, significar o designar a la totalidad del ser. El fragmento corporal se constituye entonces en una pieza independiente con plena autonomía artística que desafía la inviolabilidad del cuerpo íntegro. *“Paradójicamente este proceso de fragmentación de la escultura como una disciplina al servicio del cuerpo como un todo íntegro y completo, sirvió únicamente para redirigir la atención a la integridad de cada uno de los componentes, como si cada miembro individual pudiera representar la plenitud del conjunto. Como dijo el poeta y secretario de Rodin, Rainer María Rilke: <<Cada uno de esos fragmentos es de una unidad tan curiosamente llamativa, tan posible por sí misma, tan pequeña en su necesidad de totalidad, que recordamos que son sólo partes>>”*⁹. Auguste Rodin es el primer escultor que presenta un fragmento corporal como pieza escultórica de valor artístico en sí mismo¹⁰ revolucionando los principios hasta entonces intocables de la escultura académica. El cuerpo fragmentado se constituye en una de las principales categorías relacionadas con el cuerpo humano, y sobre ese cuerpo roto, sobre ese fragmento corporal, se reconstruye la representación del cuerpo en la modernidad y la posmodernidad.

Esta aceptación del fragmento como unidad artística válida y completa se debe también a la influencia de algunos avances tecnológicos de la época, como el cinematógrafo, la fotografía científica o el descubrimiento de los rayos X. El desarrollo de la fotografía médica en la segunda mitad del siglo XIX proporciona una visión cada vez más precisa y técnica del cuerpo humano, que si bien ayuda a los médicos a observar, explorar y describir el cuerpo y sus enfermedades, contribuye a una percepción cada vez más fragmentaria del mismo. Esta nueva perspectiva del cuerpo, influida por los códigos médicos, lo transforma en un objeto al que podemos mirar desde el exterior, con cierta distancia, lo cual modifica a su vez las relaciones y las percepciones del individuo y la sociedad con respecto al cuerpo¹¹. *“Las fotografías médicas contribuyeron también al cambio hacia una visión más fragmentaria del cuerpo. La anatomía decimonónica asistió a lo que Tracy Teslow llama <<el triunfo del fragmento>>. La litografía y las técnicas de impresión en color permitían a los anatomistas revelar los secretos del cuerpo cada vez con mayor precisión, y la fotografía y la tecnología de los rayos X se consideran excelentes instrumentos. En palabras de Teslow: <<Cada vez más imágenes del cuerpo presentaban fragmentos. Pedazos de carne humana eran objetivados, cuantificados, codificados, racionalizados y disociados del todo al que pertenecían>>”*¹².

En un principio, la fotografía no fue un método de trabajo bien considerado entre la comunidad artística de la época, pues su naturaleza mecánica le restaba cualquier valor artístico. Sin embargo, la transparencia que proporcionaba como verdad positiva de la realidad, ese llamado realismo óptico o retiniano, permitía a los artistas utilizarla como fiel sustituto de la naturaleza, y muchos fueron los que sucumbieron a los beneficios de este recurso. *“Los pintores utilizarán con frecuencia fotografías más allá de los años de aprendizaje para simplificar su trabajo y evitar las dispendiosas sesiones de pose con modelos del natural, pero se trata de una práctica vergonzante y oculta”*¹³. Por otra parte, la difusión popular de la fotografía instantánea desde 1870 proporciona nuevos encuadres y ángulos para la percepción y la representación del cuerpo, que se constituyen en herramientas utilizadas por los artistas para clarificar los errores de la visión humana o plasmar nuevas perspectivas del cuerpo. Rodin no será el único en dejarse embaucar por estos nuevos enfoques en el arte. El pintor Edgar Degas, aficionado a la fotografía, y sus cuadros de bailarinas clásicas o las escenas de cabarets parisinos de Henri de Toulouse-Lautrec, serían otros claros ejemplos en los que encontramos disposiciones de figuras que literalmente se salen del marco y nos dejan una visión fragmentada de un cuerpo que se representa en movimiento.

- En el siglo XIX Auguste Rodin será el primer escultor que presenta un fragmento corporal como pieza escultórica con autonomía artística
- Sobre este cuerpo roto y fragmentado se reconstruye la representación del cuerpo en la modernidad
- Esta visión fragmentada del cuerpo humano está influida por los avances tecnológicos de la época y la fotografía científica y médica
- La difusión popular de la fotografía en las últimas décadas del siglo XIX, proporciona nuevos ángulos y encuadres para la representación artística del cuerpo
- El pintor Edgar Degas recurre a esta visión alternativa y moderna del cuerpo, mediante encuadres que fragmentan sus figuras



De izquierda a derecha y de arriba a abajo:
 Auguste Rodin: *Iris, mensajera de los dioses (Figura voladora)*, 1890-1891.
 Auguste Rodin: *La catedral*, 1908.
 Anónimo: *Sin título*, c. década de 1860.
 Wilhelm Konrad Röntgen: *Radiografía de una mano*, 1895.
 André Adolphe Eugène Disdéri: *Las piernas de la Ópera*, c. 1864.

Para Degas, la misión del artista era reflejar el momento actual, el instante, la viva impresión de la realidad que le rodeaba. La visión de lo exterior, del mundo urbano y cosmopolita en continua transformación, y la mirada interior de lo más íntimo y cotidiano. Por ello, recurrió a esa visión alternativa y poco convencional en su pintura, utilizando encuadres que fragmentaban las figuras o perspectivas que las observaban desde lugares poco habituales, como una altura exagerada o una vista posterior. Esa mirada fragmentada y moderna construida a partir de diferentes estímulos procedentes de la estampa japonesa, que Degas conoció en París a mediados del siglo XIX o, como ya hemos apuntado, de los avances en el campo de la fotografía y la ciencia. Sabemos que Degas conoció las investigaciones sobre el movimiento humano y animal del fotógrafo americano Eadweard Muybridge que fueron publicadas y difundidas desde finales de la década de los setenta del siglo XIX.

- El dibujo fue para Edgar Degas una manera de pensar
- Su modo de trabajar nos remite a un proceso creativo infinito, en continua construcción y transformación
- A través de la representación de la vida cotidiana humanizaba a sus personajes
- Desde el último tercio del siglo XIX se impone entre los artistas modernos la estética del fragmento corporal
- Auguste Rodin desafía la integridad sagrada del cuerpo humano mediante esculturas en las que segrega la figura en segmentos corporales

Degas fue un artista clásico y moderno a un mismo tiempo. Su obra puede ser considerada moderna en ciertos aspectos, a pesar de su respeto hacia la formación artística tradicional y académica que recibió en su juventud. La totalidad de su obra, pintura, escultura, grabado, siempre estuvo cimentada sobre el dibujo. Dibujar fue para este artista una manera de pensar. Sus incansables dibujos, ensayos, bocetos, en busca de la figura deseada nos hablan de un proceso creativo siempre en construcción, en perpetua transformación. Innumerables dibujos en busca de la forma y la expresión más realista del cuerpo, que siempre fueron considerados por el artista como parte de su obra. Su aproximación a la visión más fiel de la realidad corporal no sólo se articuló a través de sus numerosos ensayos o de aquellos encuadres o enfoques capaces de proporcionar composiciones inesperadas y exquisitas. Degas fue capaz de humanizar los cuerpos, los personajes, a través de su obra al retratarles en actitudes y acciones cotidianas, como personas que también descansaban, se aburrían, se reían o enfadaban. *“Las bailarinas a las que su mirada vuelve con constancia le apasionaban: su mecánica, pero también su cansancio y esa especie de desánimo físico que supo expresar en los momentos de inacción”*¹⁴.

Tal y como correspondía a los artistas modernos, su intención fue reflejar en estado puro y con objetividad, sin idealizaciones ni subjetividades, ese mundo en constante transformación y lleno de dinamismo que le rodeaba, que dejaba tras de sí una apariencia fragmentada. Desde el último tercio del siglo XIX se impone la estética del fragmento corporal, la cual se constituirá en uno de los temas más recurrentes en el arte del siglo XX. Los movimientos vanguardistas rompen con el arte del pasado a través de la presentación de un cuerpo fragmentado y reconstruido mediante una nueva apariencia que aniquila la perfección de la forma humana. Podemos encontrar ejemplos dentro de las descomposiciones cubistas de Picasso, las figuras cubo-futuristas de Severini, Léger o Duchamp, la pintura y escultura surrealista de Miró, Picasso, Arp, Giacometti, Magritte, Dalí o Julio González, las máquinas dadaístas de Picabia o Duchamp, y, por supuesto, en collages dadaístas como los de Hannah Höch, Raoul Hausmann o John Heartfield¹⁵. *“Muchos defensores de la fragmentación han insistido en esta necesidad de suprimir la cabeza, o al menos la cara, por tratarse de un foco de atención demasiado llamativo -y molesto-. Esta insistencia revela una interesante inversión respecto a la práctica decimonónica, en la que la cabeza era el motivo de interés central, <<la parte rectora de la figura>>, el santuario de la moralidad y el entendimiento y el espíritu, como si viviera independientemente del cuerpo”*¹⁶. Una de las esculturas más tempranas de Rodin, *Hombre dando un paso*, de 1877, nos presenta a una figura masculina decapitada a la que le faltan además los brazos. Este aspecto la asemejaría de inmediato a una escultura clásica antigua, dañada y mutilada por el paso de los años, pero, sin embargo, es una moderna interpretación del Bautista decapitado. Se trata de un estudio preliminar para su futura obra *San Juan Bautista* realizada también en 1877. De nuevo el mito de Salomé. Sin embargo a diferencia de otras muchas versiones, Rodin no se interesa por presentar la cabeza sobre la bandeja, sino por mostrar el resto del cuerpo, ese cuerpo decapitado que aún intenta caminar, reconciliando de esta manera antigüedad y modernidad.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Edgar Degas: *Bailarinas detrás del escenario*, 1898.

Edgar Degas: *Composición de fotografías tomadas en su estudio*.

Edgar Degas: *Bailarina y estudios de piernas*, ca. 1882.



El cuerpo fue para Rodin el tema fundamental, sino único, de su escultura, que con el tiempo se distanció de la tradición académica del busto escultórico como retrato convencional del ser humano. *“Más adelante, el escultor superará este realismo un tanto literal y borrará las fronteras entre el boceto o estudio y la obra terminada, como ya había hecho en pintura Manet, y mucho antes que él Constable”*¹⁷. La segregación de las figuras en brazos, piernas o manos en Rodin rompió con la integridad sagrada del cuerpo humano, e incluso, en algunas obras esta fragmentación le lleva a la reorganización de los segmentos corporales bajo estructuras nuevas, inesperadas y delicadamente poéticas. El cuerpo fragmentado se convierte en un medio, una búsqueda planificada que refleja una profunda reflexión e interpretación de la realidad humana. *“Rodin estableció una nueva manera de ver y plasmar el cuerpo más allá de lo que se había considerado la inviolabilidad de la forma humana y la representación completa de la apariencia externa. Lo que Rodin realizó con la figura fue un precedente básico para la plasmación posterior de una proporción arbitraria de las partes del cuerpo por razones meramente estéticas, expresivas o psicológicas”*¹⁸.

Cuerpos divinos, cuerpos expresivos

El cuerpo que esculpe Rodin es un cuerpo diferente y moderno, imperfecto, incompleto, mutilado, abatido, que pone fin a la frialdad académica de la escultura de su tiempo. Rodin modela cuerpos que sufren, vibran, sienten, cuerpos en fin, dotados de vida y de movimiento. Capta a la perfección el movimiento exterior de las figuras, pero va más allá y busca el reflejo de los movimientos interiores del ser humano: las pasiones, los sentimientos, la sensualidad. Rostros cargados de expresión, músculos en tensión que nos hablan de emociones, figuras reales –tan reales que en el comienzo de su carrera será acusado de hacer vaciados directamente del modelo– que parecen dotadas de vida. Ese soplo de vida del que carecen las esculturas academicistas del momento.

Rodin se preocupa también por el cuerpo en movimiento. Es un apasionado de la danza, dibuja a Isadora Duncan y a Loïe Fuller bailando, y comparte con ésta última un viaje a Italia. No es casualidad que el escultor conociese y admirase a estas pioneras bailarinas defensoras de la danza libre, pues comparte con ellas una profunda admiración por la antigüedad clásica y una concepción del arte como búsqueda de la exteriorización de los sentimientos internos, ideas y preocupaciones. También admira la danza de Vaslav Nijinsky; entusiasmado tras verle bailar con los Ballets Rusos en *L'après-midi d'un faune* (La siesta de un fauno) en 1912, le convence para que pose para él. Podría afirmarse que las esculturas de Rodin son a la danza libre de las pioneras norteamericanas de finales del siglo XIX, lo que las figuras tan perfectamente pintadas en los cuadros de Ingres son a las bailarinas clásicas de la Ópera de París.

En su *Elogio del maquillaje* Baudelaire se pregunta: *“¿Quién no ha reparado que el uso de los polvos de arroz tiene por objeto, y como resultado, hacer desaparecer del cutis todas las manchas que la naturaleza ha sembrado en él injuriosamente, y crear una abstracta uniformidad en el grano y color de la piel; uniformidad que, como la creada por un maillot, reconcilia de inmediato al ser humano con la estatua; esto es: con un ser divino y superior?”*. Todos tenemos en mente la imagen de una bailarina clásica: enfundada en un *maillot*, unas medias y unas zapatillas de color carne, maquillada y perfectamente peinada, reducida su larga melena a un minúsculo moño contenido en una redecilla invisible, con cierto aire inhumano, desnaturalizado y etéreo, de ser superior y divino; ese aire que encantaba a Baudelaire y a todos los defensores del artificio. Cuerpo sometido a una dura disciplina técnica y estética, dotado de esa fría perfección

- El cuerpo fragmentado se convierte en un medio de búsqueda, reflexión e interpretación de la realidad humana

- El cuerpo que esculpe Auguste Rodin es un cuerpo moderno, incompleto, imperfecto, abatido y dotado de verdadera expresión
- Concepto moderno del arte y de la danza como exteriorización de los sentimientos internos e ideas
- La escultura de Rodin es a la danza libre de las pioneras norteamericanas, lo que las figuras de Ingres son a las bailarinas clásicas



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Auguste Rodin: *Hombre dando un paso*, 1877.

Auguste Rodin: *Nijinsky*, 1912.

Anna Pavlova en *La Muerte del Cisne*, coreografía de Michel Fokine, 1905. San Petersburgo.

Isadora Duncan bailando en la base del Erecteón, Atenas, 1903.

que siempre acompaña al *ideal* presentado en las esculturas académicas. La malla, la redecilla, y también la retícula normalizadora de la disciplina, borran de la carne todos los defectos propios de los cuerpos *naturales*, pero también, todo signo de espontaneidad. “*El cuerpo de baile no comenta como el coro de la tragedia griega, no dialoga, como lo hace la orquesta con el instrumento solista, ni sirve de fondo, como los paisajes renacentistas a las figuras retratadas, sino más bien actúa como un magnífico marco que solo adquiere relieve propio cuando los solistas no están en escena y que tanto mejor habrá cumplido su función, en la medida que no resalten individualidades y los movimientos de todos estén perfectamente sincronizados como las piezas de una perfecta maquinaria*”¹⁹. En el cuerpo de baile de las grandes compañías clásicas, que siempre vemos detrás de la pareja solista, todas las bailarinas son idénticas. Parece que se trate de una sola multiplicada por efecto de un juego de espejos, como esas cajas mágicas de los parques de atracciones en las que puedes ver tu imagen repetida cada vez más pequeña, hasta que se pierde en la perspectiva infinita. El vestuario y el maquillaje en la danza clásica tradicionalmente han tenido la misión de retener cualquier signo de heterogeneidad y buscan la uniformidad perfecta: ni una bailarina que sobresalga, ni un pelo que se levante. Como decía Baudelaire de los cuerpos de Ingres, a las bailarinas clásicas parece que no les falta de nada. Pero, de la misma manera que a aquellos les falta toda la sangre que aparece en los cuadros de su contemporáneo Delacroix, éstas también carecen de lo mismo: sangre que corra por las venas y dé color a su piel por encima del maquillaje, sangre que las transforme en cuerpos vivos, distintos, únicos, cada uno con sus singularidades y su expresión propia. En tiempos de Baudelaire la bailarina clásica debía asombrar por sus habilidades técnicas y no por sus capacidades expresivas o interpretativas. Así, se presenta como otra categoría de cuerpo en la modernidad, sujeto mutilado en este caso de expresión; cuerpo que no puede expresarse y que será por tanto un cuerpo ausente.

- Primeras renovaciones a finales del siglo XIX de los principios estéticos y formales de la danza clásica: concepto de belleza, vestuario y escenografía, produciéndose una transformación plástica de los espectáculos
- El cuerpo como centro de la creación, como principal instrumento para la expresión, el sentimiento, el placer y el deseo
- Fomento de la individualidad a través del arte y de la danza: cuerpos que bailan su propia danza
- Nuevas formas de danza que replantean la forma de pensar el cuerpo y de afrontar la identidad personal y social de la mujer
- Nuevos estereotipos femeninos y masculinos también en la danza clásica del siglo XX

Hasta finales de siglo XIX, periodo de profundas renovaciones en el arte, no llegarán las primeras transformaciones que empiezan a cambiar los férreos principios académicos del ballet clásico, codificados desde el siglo XVII. Algunas bailarinas norteamericanas de esta época, comienzan a revolucionar los conceptos de la estética clásica europea como la idealización de la figura, la búsqueda de la belleza de los movimientos a través de la armonía, el equilibrio y la simetría de las formas o el desafío a la gravedad mediante una apariencia liviana y alada. También desafían convencionalismos clásicos referentes al vestuario y se liberan de toda indumentaria académica que oprima o apriete el cuerpo: sustituyen el ajustado *maillot*, el *tutú*, y las zapatillas de punta, por túnicas ligeras y pies descalzos; y se desprenden de las redecillas que ciñen el pelo, deshaciendo el clásico moño en melenas que lucen naturales y libres. Además, introducen importantes cambios en lo referente a la escenografía: no utilizan decorados pintados, les basta un telón de fondo monocromo y liso para potenciar sus movimientos, o simplemente salen a bailar en espacios naturales. Todas estas innovaciones en el atuendo, la escenografía y también en la búsqueda de nuevos movimientos, es decir, en el lenguaje de la danza, renovarán la apariencia estética de las presentaciones, consiguiendo una gran transformación plástica de la escena.

Las innovadoras concepciones coreográficas de estas bailarinas reflejan una ruptura axiológica mucho más profunda, que se opone a la tradicional desvalorización sufrida por el cuerpo desde los inicios de la modernidad. La danza de estas pioneras coloca al cuerpo en el centro de la creación, como principal instrumento para la expresión, el sentimiento, el placer y el deseo. El cambio que introducen en relación a la manera de repensar el cuerpo, muy en consonancia con la estética orientalista y exótica tan de moda en el arte de su época, y de afrontar la identidad personal y social de la mujer, tiene mucho que ver con las emergentes corrientes que por aquellos años reivindican la igualdad de géneros. Estas bailarinas reconsideran el cuerpo, un cuerpo femenino pensado desde la perspectiva de una mujer, modificando de esta manera una visión históricamente determinada por la mirada masculina. A través de sus danzas anhelan cuerpos libres y no reprimidos, cuerpos expresivos y no mudos, en definitiva, cuerpos humanos y no divinos, cuerpos que hablen a través de su individualidad y nos cuenten su historia personal y única, cuerpos que *bailen su propia danza*. Gracias a ellas, en los albores del siglo XX se abren otras posibilidades de creación en el campo de la danza que proponen nuevos modos de abordar la libertad expresiva del cuerpo sin atender a discriminaciones de género.

Estas modernas renovaciones producidas en relación a los modelos identitarios de género dentro del ámbito de la nueva danza llegan también al ballet clásico. Con el cambio de siglo en la tradición más académica de la danza se producen modificaciones respecto a los tradicionales estereotipos femeninos y masculinos. Durante el siglo XIX con el desarrollo del ballet romántico europeo, que alcanzó un gran virtuosismo en Italia, Francia, Rusia y Dinamarca, aparecían claramente discriminados los rigores técnicos y estéticos destinados al hombre y la mujer. Mientras la figura masculina debía ser atlética y fuerte para poder cargar a la *partenaire* femenina, esta debía mostrarse virtuosa, delicada y sensual pero *decente*, esto es, sin llegar a ser explícitamente erótica. Los grandes ballets del momento centran su atención sobre la primera *ballerina*, mientras que los personajes masculinos y el cuerpo de baile estarán a su servicio, para ensalzar sus encantos y decorar la escena. Cuando la escuela italiana y francesa llega a Rusia, las aportaciones de sus bailarines y

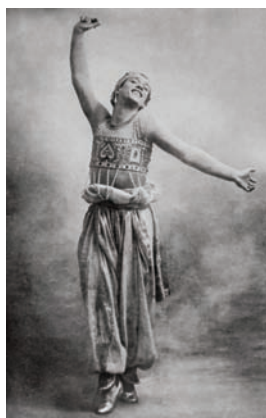
coreógrafos, así como otras influencias modernas —desde el circo, el *music-hall* o el teatro constructivista y mecanicista, hasta referencias del arte oriental y africano— hacen que se desarrolle un estilo de ballet más vigoroso y espectacular, que concederá un mayor protagonismo a la figura masculina. Allí nacerá la innovadora compañía de los Ballets Rusos que cambiará para siempre el rumbo de la danza y será el referente más importante del nuevo ballet moderno, que salvará al ballet romántico de la etapa de decadencia y crisis en la que se hallaba inmerso desde finales del siglo XIX.

Desde 1909, la compañía de los Ballets Rusos presenta por toda Europa nuevas propuestas coreográficas, nuevos temas, nuevas concepciones estéticas y escénicas, y un lenguaje clásico renovado bajo una nueva expresividad capaz de transformar los estereotipos tradicionales de los modelos masculinos de la danza. Los grandes bailarines de la compañía, como Vaslav Nijinsky y Adolph Bolm, ofrecen una nueva imagen masculina que escandaliza a público y crítica por su explícita sensualidad. Nijinsky, además de bailarín, colabora entre 1912 y 1916 como coreógrafo de la compañía, siendo el más innovador de cuantos coreógrafos trabajaron para los Ballets Rusos. Consigue recuperar la masculinidad del ballet moderno, centrando el foco de atención principal sobre la figura masculina y redefiniendo las relaciones entre género y sexualidad dentro de la danza. Nijinsky presenta un lenguaje expresivo para el bailarín que transmite fuerza, potencia y virtuosismo, pero también un abierto erotismo y una sensibilidad, más relacionada hasta entonces con la danza de la mujer, en clara sintonía con su posición homosexual²⁰. Nijinsky encontró en la compañía de los Ballets Rusos un entorno que le apoya y favorece en la creación de coreografías desafiantes, radicales y críticas con los roles masculinos históricamente representados en el ballet académico y que serán fundamentales para el futuro desarrollo de la danza clásica y neoclásica a lo largo del siglo XX.

Las nuevas redefiniciones entre género y danza acaecidas en el seno de esta legendaria compañía de danza también tendrán repercusión en los modelos femeninos, aunque de una manera mucho más discreta ya que el número de mujeres artistas que colaboraron con la compañía fue sensiblemente menor al de los hombres. Entre ellas, destaca especialmente Bronislava Nijinska, única coreógrafa de la compañía y hermana de Nijinsky, quien estuvo muy influida por las concepciones coreográficas de éste. Esta importante bailarina de la compañía realizó una serie de colaboraciones esporádicas como creadora de ballets, en las cuales se atrevió a plantear los problemas de la mujer de su época desde nuevas perspectivas, revisando los modelos femeninos tradicionalmente utilizados en el ballet clásico. Así, fue capaz de defender a través de sus obras reivindicaciones identitarias en relación a la imagen de la mujer en la danza. Tanto en las coreografías que firma para Diaghilev como en otras supo rodearse de mujeres artistas quienes colaboraron en el diseño de las escenografías y los vestuarios, como Natalia Goncharova, Alexandra Exter, Marie Laurencin y Coco Chanel.

Cabe señalar que, en contraste con estas reivindicaciones que se producen sobre el cuerpo masculino en el terreno del ballet moderno occidental, en el baile flamenco de vanguardia así como en la danza popular se van a mantener los modelos masculinos más arraigados, los cuales presentan una figura varonil, fuerte y heterosexual, que puede llegar a ser incluso violenta. Como veremos en el siguiente capítulo, las innovaciones vanguardistas que aparecen en relación a la concepción y la presentación escénica de la danza española y flamenca y, en general, a la idea de *lo español* en el arte, no irán acompañadas de grandes cambios en relación a los estereotipos tradicionalmente asociados al hombre y la mujer en este ámbito. Aunque hay que señalar alguna interesante excepción, como los solos coreografiados por la gran bailarina Antonia Mercé, la Argentina, en los que homenajea a la mujer, y más concretamente a la mujer española, que presenta como una figura femenina fuerte, independiente y moderna, iniciando así, según algunos historiadores, el camino del folklore feminista de nuestro país.

- Vaslav Nijinsky presenta para el bailarín un nuevo estereotipo de explícita sensualidad, que recupera la masculinidad del ballet moderno y redefine las relaciones entre género y sexualidad en la danza clásica
- La innovadora compañía de los Ballets Rusos traerá la reconversión de la danza académica decimonónica y las relaciones entre género y ballet clásico
- Bronislava Nijinska presenta los problemas de la mujer de su época y revisa los modelos femeninos del ballet clásico



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Vaslav Nijinsky en *Schéhérazade*, 1910.
 Vaslav Nijinsky en *L'Après-midi d'un faune* (La siesta del fauno), 1912.
 Bronislava Nijinska en *L'Après-midi d'un faune* (La siesta del fauno), 1912.
 Bronislava Nijinska en *Les biches* (Las ciervas), 1924.
 Adolph Bolm, c. 1909.

El cuerpo-máquina y la *poupée*

- Cuerpo-máquina constituido por diferentes piezas-fragmentos que se articulan, se movilizan y se ensamblan perfectamente hasta conseguir un funcionamiento eficaz
- El cuerpo-máquina como referente asociado al estereotipo masculino y occidental
- La *poupée* y el maniquí como cuerpos articulados asociados al equivalente femenino del cuerpo-máquina
- El cuerpo en la danza clásica como otra categoría de cuerpo-máquina gestado en la modernidad, privado de expresión por el peso de la técnica y la disciplina

A finales del siglo XIX, todos los ámbitos de lo social quedan marcados por la división y la fragmentación que traen las innovaciones tecnológicas. La extraordinaria fe en el progreso y las nuevas tecnologías definen al ser humano como un sujeto constituido por diferentes piezas-fragmentos que se articulan, se movilizan y se ensamblan perfectamente hasta conseguir un funcionamiento eficaz. Desaparece la concepción del cuerpo íntegro y completo. El sujeto es considerado como un cuerpo-máquina, funcional y dócil, que se puede manipular y ajustar según los cambios sociales, culturales y científicos de cada época. Este ideal de cuerpo-máquina quedará definido como un referente asociado principalmente con el estereotipo masculino y occidental cuyos atributos son la fortaleza, el vigor o la resistencia, mientras que el equivalente femenino se construirá a través del cuerpo articulado de la *poupée* (muñeca) y del maniquí, cuyas características tienen más que ver con la docilidad, la maleabilidad, la fragilidad y el sometimiento.

La utilización de este modelo de cuerpo-máquina no era una invención nueva de la sociedad industrial. Había sido utilizado desde el Renacimiento para explicar el mundo orgánico: el ser humano y el cosmos se presentan como mecanismos perfectos que funcionan como si fueran máquinas. En el siglo XVII este modelo queda definitivamente afirmado con las doctrinas filosóficas racionalistas formuladas por René Descartes, que valoran la razón y el intelecto por encima del cuerpo y sus engañosas percepciones. El cuerpo debe funcionar como una máquina al servicio de las nuevas tecnologías, de las leyes de la mecánica y las ciencias matemáticas.

Curiosamente en esa misma época aparecen configurados los códigos formales del ballet clásico. Esta posible identificación del cuerpo-máquina de la sociedad moderna con el cuerpo-máquina de la danza clásica, se ve clarificada en las siguientes palabras, escritas en referencia a la construcción del cuerpo en la modernidad, y perfectamente válidas para describir el tratamiento del cuerpo en el ballet y en la enseñanza tradicional de su disciplina: *“Se es sujeto en las dos acepciones: sujeto de la acción, y sujeto, preso. La sujeción del cuerpo se da mediante una doble retícula espacio-temporal. Bidimensional, la retícula [...] Mutila cualquier rasgo de espontaneidad, en tanto poder normalizador y disciplinario. En este sentido podemos hablar de represión [...] de ausencia, falta de expresión. El cuerpo ausente, que ha desaparecido, es el cuerpo inserto totalmente en una retícula, el cuerpo funcional, el cuerpo/máquina”*²¹. La danza clásica busca la belleza por encima del movimiento expresivo; la expresión aflora sólo como adorno superficial que da los últimos retoques al trabajo conseguido. Pero sin expresión no cabe posibilidad de ser. El cuerpo que danza es entonces un cuerpo que no existe, en tanto que se le ha privado de expresión; es un cuerpo reprimido por el peso de la técnica y la disciplina académicas. El cuerpo en la danza clásica es un cuerpo mecánico, inexpressivo, mudo, y tan artificial, como perfecto. Al fin y al cabo es un cuerpo muy en consonancia con el gusto de la época por las máquinas, el progreso tecnológico y el artificio.

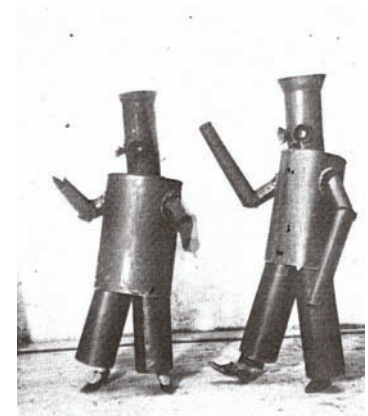
La revolución industrial y su extraordinaria fe en el progreso de la sociedad mecanizada reactualiza aquel arquetipo de cuerpo-máquina. *“El hombre máquina, el obrero robot, había nacido con la ayuda de la ciencia, y con un costo mínimo resultaba fácil “condicionarlo” a su trabajo. El desarrollo del maquinismo había permitido, de este modo, la objetivación del dualismo cartesiano: la despersonalización de la tarea del obrero separaba, cada vez con mayor nitidez, los aspectos intelectuales de los aspectos manuales del trabajo”*²². El cuerpo del obrero, asociado desde el imaginario social, a un cuerpo vigoroso y potente, que ostentaba la fuerza de unos músculos ejercitados a base de trabajo manual, se convierte con la industrialización en un cuerpo deteriorado por las largas jornadas y el cansancio, en un cuerpo insensible e

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Filippo Tommaso Marinetti en su automóvil, 1908.

Giacomo Balla: boceto para traje de bailarines, *Machina Typographica*, 1915-1916.

Fortunato Depero: *Dos locomotoras de ANIHCAM del 3000*, 1924. Teatro Trianon, Milán.



intelectualmente poco activo. *“El obrero parece tan inaccesible al refinamiento de los mensajes sensoriales como a las molestias que puedan causar. El trabajo manual ha desarrollado el tacto en él en detrimento de los sentidos intelectuales, que son la vista y el oído. El cuerpo del obrero tiene un peso excesivo respecto a la actividad intelectual, y dificulta el progreso de la mente”*²³.

Durante el siglo XX, este modelo de cuerpo-máquina seguirá vigente gracias al extraordinario desarrollo científico-técnico y al triunfo del capitalismo, que se consolidará con el reinado de las máquinas a motor que tanto seducen a los artistas futuristas, constructivistas, dadaístas y surrealistas. *“Frecuentemente se oyen a los directores de fábricas y a los propietarios de automóviles observaciones de esta clase: los motores –dicen– son verdaderamente misteriosos...Tienen caprichos, resabios incomprensibles, se diría que gozan de una personalidad, de una voluntad, de un alma. Es preciso mimarlos, tratarlos con cuidado y nunca bruscamente...si obráis así, veréis enseguida como esta máquina de fundición y de acero, este motor construido, siguiendo una regla fija, produce, no sólo su lógico rendimiento, sino el doble o triple, más y mejor que lo dejaban suponer los cálculos de su constructor, su padre”*²⁴.

Los motores humanizan las máquinas, las confieren calor, temperatura, aliento. Las dotan de vida y, de alguna manera, las transforman en animales. Encargadas de los trabajos más pesados, estas máquinas-animales se convertirán en verdaderas bestias mecanizadas, al modo de los antiguos animales de tiro encargados de los trabajos más duros del campo. El individuo que trabaja junto a estas nuevas bestias se transformará en un cuerpo bestializado. *“Los motores animalizan las máquinas, pero también bestializan a los hombres”*²⁵. El cuerpo mecanizado de la clase obrera, de esos maquinistas que trabajan *en los vientres al rojo vivo de las locomotoras, cuando se lanzan a insensatas velocidades*, se impone frente al cuerpo civilizado, refinado, culto y sedentario que privilegia y cultiva el intelecto. La educación de la máquina, frente a la educación de la razón.

*“Estamos viviendo en la edad de la máquina. El hombre construyó la máquina a su imagen y semejanza. Ella posee miembros que actúan; pulmones que respiran; un corazón que late; un sistema nervioso a través del cual fluye la electricidad. El fonógrafo es la imagen de la voz del hombre; la cámara, la imagen de su ojo. La máquina en “su hija nacida sin madre”... Después de construir la máquina en su propia imagen, ha convertido su ideal humano en mecanomórfico”*²⁶. Podríamos decir que las máquinas adquieren ánima y carne, mientras los humanos pierden su corporalidad. A la sombra de las máquinas el cuerpo humano desapareció... ¿o quizá se incendió por efecto de un motor incapaz de detenerse, obligado a funcionar cada vez a más velocidad? Los movimientos incesantes de la vanguardia y de la modernidad imponen una velocidad que no puede asumirse y, quizá, el cuerpo motorizado, bestializado, termina por combustionar y extinguirse. La evolución de las máquinas animalizadas provocará durante el siglo XX una nueva fragmentación del cuerpo humano, mutilado una vez más, como ya lo hiciese la guillotina. Las máquinas-animales se transforman en máquinas-bestias que devoran y trituran los cuerpos en miles de partes, trozos, fragmentos. La creciente fractura que desde los albores de la modernidad existe entre el individuo y su entorno, es una herida abierta que traerá consigo el estallido de la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra supone la consecuencia más destructiva de la problemática abierta entre el ser humano y los medios mecánicos de la sociedad industrial: aquellas máquinas animalizadas. Es la mutilación definitiva, la máxima fragmentación sufrida por el cuerpo humano, la guerra es la confrontación más violenta entre el cuerpo y la máquina, es el cuerpo vencido, descuartizado y anulado por la experiencia bélica. ¿Pero dónde fue a parar el cuerpo tras su desaparición moderna?

*“No siempre [los historiadores] se han puesto de acuerdo sobre los efectos concretos que tuvo el conflicto en las actitudes respecto al cuerpo, pero hay un consenso generalizado sobre la magnitud del impacto. Diez millones de cuerpos destruidos, muchos millones más mutilados o traumatizados: he aquí la cruda realidad a la que los individuos debían enfrentarse. Las privaciones sufridas llevaron a los supervivientes a una nueva consciencia de su esencia y de su grado de vulnerabilidad en un mundo altamente tecnificado”*²⁷. Los artistas europeos que viven esta época influidos por la visión devastadora de la guerra –muchos de ellos son llamados a combatir en el frente– crearán en el arte como medio para volver a encontrar una relación armónica entre el ser humano y su entorno. Estos artistas ven en la guerra un proceso de destrucción que lleva implícito el arranque necesario para volver a generar vida. La guerra será entendida como una fuerza constructiva, como una energía regeneradora para la creación de un nuevo orden, nuevas leyes, nuevos vínculos entre el individuo, el espacio y sus relaciones sociales. Es urgente salvar al ser humano y eso significa, de algún modo, rescatar el cuerpo convaleciente.

Tras la Primera Guerra Mundial se produce una profunda crisis en la representación de la figura humana dentro del arte de vanguardia, al tiempo que aparecen nuevas propuestas artísticas que afrontan la recuperación del cuerpo humano

- El cuerpo-máquina como modelo vigente en el arte del siglo XX gracias al reinado de las máquinas que seduce a futuristas, constructivistas, dadaístas y surrealistas

- La Gran Guerra supone la máxima fragmentación, la mutilación definitiva de millones de cuerpos por acción de las máquinas

- En el arte, el teatro y la danza del periodo de entreguerras el cuerpo-máquina aparece como importante modelo estético revestido de formas geométricas y movimientos mecánicos

- Nuevos modos de actuación y representación en el arte que dan forma al nuevo individuo
- La apariencia corporal de los bailarines se enmascara, altera y modifica por los vestuarios abstractos y geométricos que determinan la estética coreográfica mediante movimientos mecánicos al estilo de marionetas o autómatas
- Los ballets plásticos o mecánicos conllevan una progresiva deshumanización de la escena

como temática principal de sus obras. El cuerpo-máquina defendido por los futuristas, constituye un importante modelo estético dentro del arte, la danza y el teatro del período de entreguerras y se produce una reconsideración de la figura humana bajo las admiradas cualidades plásticas de las máquinas por las que el cuerpo aparece revestido de formas mecanizadas, autómatas y geométricas, que en muchos casos serán rechazadas por frías e inhumanas. Las máquinas serán también unas de las temáticas preferidas y recurrentes de surrealistas y dadaístas para simbolizar al ser humano inmerso en una sociedad moderna y mecanizada, pero también como metáfora de su mundo onírico e inconsciente, de sus deseos y pulsiones. Los antiguos medios de representación no se consideran válidos, y se hace necesaria la búsqueda de nuevos modos de actuación para dar forma a estos nuevos cuerpos, a este nuevo ser humano. Así, otros cuerpos, nuevos cuerpos, emergen en los lienzos y también en los escenarios europeos. Proliferan las producciones escénicas que presentan un cuerpo geometrizado en sus formas y mecanizado en sus movimientos, en un intento de redefinir la naturaleza humana en la época del desarrollo industrial y tecnológico, y liberar al cuerpo humano bajo el incesante y lúdico dinamismo de la ciudad moderna.

En los espectáculos de danza de vanguardia los bailarines son transformados bajo vestuarios abstractos y artificiales, que deben manipular imitando movimientos mecánicos. En otros casos los intérpretes son muñequizados a la manera de verdaderos autómatas o marionetas. Los nuevos diseños de vestuario quieren trasladar al escenario las experimentaciones pictóricas y escultóricas de los artistas de vanguardia y metamorfosean completamente la figura humana, convirtiéndola en un elemento puramente plástico y objetual. Además, estos vestuarios conllevan normalmente ciertas limitaciones en el movimiento de los bailarines que van a determinar definitivamente el estilo y la plástica coreográfica de la obra, consiguiendo en ocasiones nuevas formas de danza alejadas de la tradición o lo convencional. En algunos de estos ballets, que serán denominados como plásticos o mecánicos, los trajes llegan a alterar, enmascarar, desfigurar o modificar la apariencia corporal de los bailarines hasta el punto de convertirlos en seres mecánicos que simulan movimientos robotizados, ajenos a su naturaleza humana. Esta característica se desarrolla de una manera tan extraordinaria que conllevará una progresiva deshumanización de los espectáculos escénicos. En muchas ocasiones, bailarines y actores llegan incluso a desaparecer literalmente de la escena, suprimiéndose la participación de intérpretes vivos.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Fortunato Depero: *I Balli Plastici* (Danzas Plásticas), 1918.

Fernand Léger: *Salida de los Ballets Rusos*, 1914.

Compañía de danza de Nikolai Foregger: *Danzas mecánicas*, 1923.

Giannina Censi: *Aerodanza*, 1930.

Kasimir Malévich: boceto para traje de hombre fuerte (strongman), Victoria sobre el sol, 1913.

Oskar Schlemmer como el Türke, Ballet Triádico, 1922.

Sophie Tauber bailando en la primera velada de la Galería Dada con máscara de Marcel Janco, 1918.



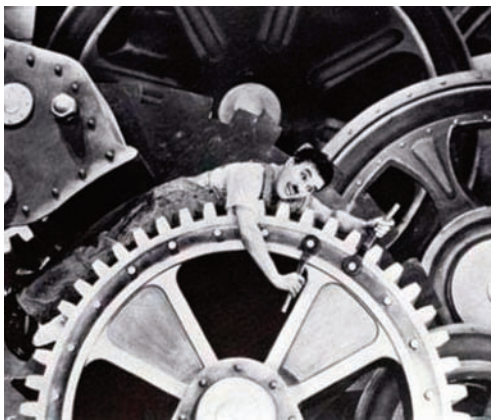
Como veremos más adelante, fueron muy variados los modelos plásticos y escénicos que recogieron estas ideas mecánicas sobre los escenarios de la primera mitad del siglo XX: los ballets plásticos con marionetas de Giacomo Balla y Fortunato Depero, las aeropoesías de la bailarina futurista Giannina Censi, los ballets mecanizados creados por Fernand Léger a imagen y semejanza de sus pinturas cubo-futuristas, la estética de abstracción pura que proponía el suprematismo de Kasimir Malévich, las teorías corporales desarrolladas por directores teatrales como Vsévolod Meierkhold y Nikolai Foregger dentro del constructivismo ruso, el lenguaje escénico puro y sinestésico de Vassily Kandinsky y la danza matemática de Oscar Schlemmer en la escuela alemana de la Bauhaus. Sin olvidarnos de las marionetas geométricas de Sophie Taeuber y sus danzas expresionistas para el Cabaret Voltaire en Zurich o las muñecas-dadá de la artista alemana Hannah Höch.

Otras muchas interpretaciones de este ser híbrido entre máquina y cuerpo humano se presentaron bajo diferentes formas artísticas dentro de la pintura, la escultura, la fotografía o el cine. Así por ejemplo, Giorgio de Chirico, creador de la pintura metafísica italiana, utilizó en su obra un muñeco articulado, el *manichino*, como sustituto humano. El cine del período de entreguerras también se ocupa intensamente de este ideal del cuerpo-máquina, siendo muy poderosa la influencia en los proyectos escenográficos vanguardistas de referentes cinematográficos de la época como las figuras de Charles Chaplin y Buster Keaton, quienes desde 1920 triunfan con gran éxito gracias a sus cómicos y ágiles movimientos mecánicos, dejando verdadero testimonio de la era industrializada que viven con escenificaciones de la adaptación del individuo al nuevo reinado de la máquina. Otros ejemplos cinematográficos son el *Ballet Mécanique* que dirige y produce Fernand Léger en 1924, en la que filma el movimiento mecánico de objetos y personas dentro de la vorágine de la urbe moderna –con el mismo Chaplin convertido por Léger en una marioneta de formas geométricas como encargado de presentar y dar fin al cortometraje– y en 1927 la película *Metrópolis*, de Fritz Lang en la que aparece una auténtica máquina humana femenina.

Otras propuestas artísticas vincularán el cuerpo femenino con la máquina, aunque generalmente se trata de representaciones más cercanas a la muñeca articulada, la *poupée*, que al artefacto mecánico. En esta línea se encuentran las máquinas pintadas por Francis Picabia, los cuadros de Marcel Duchamp o las fotografías de Man Ray, Hans Bellmer

- Aparecen diferentes formas plásticas y escénicas que recogen el modelo del cuerpo-máquina en el arte, la danza, el teatro, el cine y la fotografía

- La *poupée* o muñeca articulada se utiliza como cuerpo-máquina femenino que enfatiza la parte emocional, el deseo y las pulsiones internas del artista masculino



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Charles Chaplin en la película *Tiempos modernos*, 1936.

Fotograma de la película *Ballet Mécanique* de Fernand Léger, 1924.

Fotograma de la película *Metrópolis* de Fritz Lang, 1927.

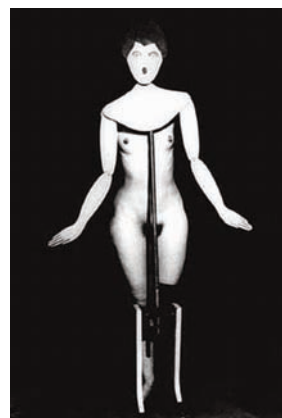
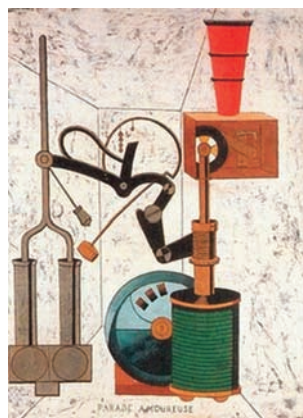
Giorgio De Chirico: *Andromache*, 1916.

Francis Picabia: *Parada amorosa*, 1917.

Marcel Duchamp: *The Bride (La novia)*, 1912.

Man Ray: *Erótica velada*, 1933-1934.

Man Ray: *Perchero*, 1920.



o Pierre Molinier. Para estos artistas el cuerpo como máquina enfatiza la parte emocional del ser humano, y devuelve el deseo al terreno de lo real. Buscan la visión de la máquina-muñeca como símbolo de las pulsiones y los deseos provocados por el cuerpo femenino, a veces temido y otras, deseado.

- La fotografía surrealista y el collage dadaísta someten al cuerpo, especialmente al femenino, a infinitas transformaciones, alteraciones y transgresiones

La fotografía y el *collage* surrealista y dadaísta integraron con frecuencia maniquíes y prótesis artificiales como símbolo del cuerpo femenino. El cuerpo de la mujer aparecía modificado, transgredido y alterado mediante un proceso de metamorfosis que, si bien dejaba al cuerpo desprovisto de identidad, le sometía a una crítica ácida e irreverente que dejaba entrever las brutales desigualdades de género todavía presentes en la época. En la fotografía europea del periodo de entreguerras “*el cuerpo fue sometido a infinitas transformaciones y transfiguraciones mediante reflexión y refracción, polarización, exposición múltiple, confusión deliberada con maniquíes y técnicas de impresión, fotomontaje y collage, así como mediante diversas y peculiares técnicas de impresión. [...] Había un perturbador toque de misoginia en muchas de estas visiones torturadas, aunque raras veces alcanzaron el grado de obsesión que caracteriza a las muñecas salvajemente desmembradas de Hans Bellmer*”²⁸. Efectivamente, mencionan aparte merecen el artista Hans Bellmer, así como el fotógrafo Pierre Molinier, al hablar de este nuevo prototipo femenino de *La Poupée*. La producción fotográfica de ambos artistas refleja su afición por los seres artificialmente animados como robots o marionetas, y su auténtica obsesión por poseer y dominar el cuerpo de la mujer como objeto fetichista de su deseo inconsciente.

- El cuerpo como fragmento, máquina o muñeca en el arte moderno

Las fotografías que el artista surrealista Hans Bellmer realiza en los años treinta abordan el concepto de la mutilación, la metamorfosis y la reconstrucción del cuerpo de la mujer, a través de muñecas articuladas que simbolizan el soñado ideal de la máquina femenina. Cuerpo fantaseado y transformado, con miembros despedazados, multiplicados o modificados, que borran los límites físicos y lógicos, hasta llegar a un cuerpo confuso e irreconocible, fruto de la enorme frustración que reflejan sus ideas machistas y subversivas sobre el sexo femenino. Sus fotografías son un intento de capturar y dominar ese ansiado objeto de deseo que es la mujer a través de la manipulación de su imagen y la transformación del sujeto femenino en objeto. Con el tiempo las mutilaciones de sus muñecas se hacen cada vez más violentas y atormentadas hasta que en los años cincuenta son sustituidas por el cuerpo real de su mujer, atado, deformado e indefenso. Las fotografías de esta atrocidad fueron expuestas públicamente una sola vez en 1989 en el Centro Georges Pompidou de París sin ningún tipo de comentario²⁹. Años antes, en 1970, la mujer de Bellmer, la poeta y grabadora alemana Única Zürn se había suicidado. Otro artista, Pierre Molinier, en los años 60, tal y como algunas décadas antes hiciera Bellmer, también fotografía a su propia muñeca construida en yeso con el propósito de deformarla y transformarla en objeto erótico para su placer y deseo. Así mismo realiza fotomontajes en los que modifica los cuerpos femeninos que retrata mediante la inclusión de prótesis de diferentes partes. Sus extrañas imágenes muestran criaturas en las que se multiplican y entrelazan el número de miembros corporales.

- Tras la Segunda Guerra Mundial la figura humana sigue apareciendo representada bajo una visión marcada por la ansiedad y el horror de la experiencia bélica que le somete a deformaciones y alteraciones

Estas deformaciones y alteraciones de la figura humana no tuvieron un carácter anecdótico o restringido. W.H. Auden bautizó los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial como la *era de la ansiedad*, mientras A. Eland pudo ver tal ansiedad en las representaciones del cuerpo humano que hicieron los artistas de la época: “*Dentro de las artes visuales la ansiedad se hacía evidente en las pinturas de Francis Bacon, en las que los rostros de los seres humanos aparecían vacíos y sin rasgos. Las esculturas de Giacometti reducían la forma humana a una delgadez esquelética, mientras que las figuras de Armitage se veían impedidas por unos miembros inflexibles, incapaces de controlar su entorno. El arte de posguerra era una pesadilla existencialista*”³⁰.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Hans Bellmer y su primera *poupée*, 1933

Hans Bellmer: *La muñeca*, 1936.

Pierre Molinier: *Autorretrato*, 1977.

Richard Hamilton: *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (¿Qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?), 1956.



La caída y el equilibrio

A partir de la segunda mitad del siglo XX, las máquinas se adaptan y se integran en la vida cotidiana del sujeto moderno para facilitar sus quehaceres en los hogares modernos. Es el tiempo de los pequeños electrodomésticos, los inicios de la sociedad de consumo que se reflejan en las obras de los artistas del Pop Art, como el famoso *collage* del artista británico Richard Hamilton de 1956 *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (*¿Qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?*), que representa el salón de una casa moderna con multitud de símbolos de la cultura de masas y de los medios de comunicación y publicidad, además de algunos de los nuevos electrodomésticos como un televisor, una aspiradora o un magnetófono. Desde entonces y hasta la actualidad, todos esos objetos-artefactos que nos rodean han sido diseñados para que se muevan por nosotros, para que trabajen por nosotros y para que se cansen por nosotros. Nos liberan de cualquier esfuerzo físico, reducen nuestros movimientos hasta el mínimo, y facilitan nuestro reposo. Sus formas son diseñadas para que se ajusten a nuestro cuerpo, para que se adapten perfectamente a sus curvas. Hoy vivimos la era de lo ergonómico, desde nuestra almohada hasta los ratones del ordenador. Un objeto resulta tanto más valorado cuanto menor es el movimiento que nos obliga a ejecutar. En las casas del futuro podremos activar todos los mecanismos desde el sillón: subir las persianas, hacer la compra, o encender los electrodomésticos. Quizás por eso el ser humano es un individuo cada vez más sedentario. En muchos casos sus movimientos se reducen a meras acciones funcionales que le ayudan a cubrir sus necesidades inmediatas y cotidianas. Movimientos ínfimos que le exigen el mínimo esfuerzo energético posible y cuyo único objetivo es ser eficaces, funcionales.

El movimiento más característico del sujeto moderno y contemporáneo parece ser el gesto mecánico, desnaturalizado, que desconecta al ser humano de su medio, de la naturaleza, del cosmos, y le aleja de los otros. Podríamos definir este no-movimiento como un movimiento estático. Dinámico y estático, movimiento y reposo, términos que lejos de contradecirse se complementan y se necesitan para definirse. Mientras el movimiento siempre requerirá de la inmovilidad para ser percibido y concebido, el reposo implicará movimiento, pues en el ser vivo toda inmovilidad será siempre relativa al contener el pulso interno de la función orgánica y molecular. Quizás el cuerpo en la actualidad no esté ausente, ni se haya desvanecido del todo. Tan sólo se halla inmóvil, mimetizado con el entorno exterior, oculto entre los objetos, entre aquellas máquinas modernas, entre aquellos artefactos ergonómicos que fueron diseñados para adaptarse perfectamente a las formas del cuerpo, como un guante se ajusta a la mano. Con tal perfección lo consiguieron que han terminado por engullirlo: los objetos devoraron al sujeto, las máquinas se zamparon al individuo. El cuerpo humano se asemeja entonces a esos animales que ante un peligro cambian de color o de forma hasta confundirse con la naturaleza para no ser vistos; como el camaleón o el insecto palo. Cualquier movimiento les haría visibles, les delataría.

En su investigación doctoral sobre *el cuerpo en el arte contemporáneo*, Antonio Sustaita apunta: *“Incapaz de situarse, en tanto que carezca de cuerpo, la característica principal del hombre moderno será la ausencia, o esa presencia sustitutiva del objeto que lo ha fagocitado [...] Su presencia, ese vacío del tamaño del cuerpo, le impide ponerse en pie, de cuerpo. La caída lo sume en un espacio inexpresable (el espacio del abatimiento y el silencio)”*³¹. El cuerpo moderno es incapaz de ponerse en pie, la caída ha sido definitiva, se halla desorientado, descolocado, roto y tirado en el suelo, como un objeto sin ningún valor, en el que nadie repara. Es un cuerpo sin peso, sin gravedad, incapaz de encontrar apoyos sobre los que levantarse, y por ello, cada intento por encontrar el equilibrio que le mantenga en pie, será un fracaso. *“Pérdida de la lógica gravitacional y la lógica de situación. Lo más peligroso para el hombre será ponerse en pie. Cada intento por hacerlo reanudará en una caída. Ante tal déficit no hay espacio para situarse. Al encontrarse expulsado del espacio donde podía situar su cuerpo se le ha despojado de la más mínima oportunidad de utilizarlo”*³².

Casualmente –o mejor dicho, difícilmente puede ser casual– una de las características fundamentales de la danza moderna es la búsqueda de nuevos puntos de apoyo que posibiliten nuevos equilibrios. La danza moderna permite al cuerpo bailar en el suelo, porque quizá es allí donde lo encuentra, recordémoslo, tirado y abatido, incapaz de moverse. Antes de lanzarse a la conquista de la verticalidad se hace necesario la exploración de la horizontalidad. Investigar el espacio en el que nos hallamos, tomar seguridad para ir encontrando nuevas superficies de apoyo, descubriendo nuevos equilibrios desde los que ponerse en pie y abordar movimientos desconocidos. La danza moderna se apropia de la caída como una de sus dinámicas fundamentales, quizás porque después de tanto derrumbarse, el cuerpo finalmente logra controlar el descenso para no herirse e impulsarse rápidamente hacia la verticalidad. Si el movimiento hace visible al cuerpo, hemos de recuperar la visibilidad, la presencia del sujeto moderno a partir de su movimiento y su expresividad. La danza moderna consigue sacar al cuerpo de ese espacio inexpresable en el que se hallaba inmerso. Recupera su facultad expresiva y comunicativa tomando como punto de partida su no-movimiento, sus acciones funcionales, sus

- A partir de la segunda mitad del siglo XX el progreso tecnológico y el diseño de máquinas cada vez más eficaces y funcionales hacen del ser humano un individuo cada vez más sedentario

- El sujeto moderno no utiliza su cuerpo y se halla cada vez más inmóvil
- El cuerpo moderno fue devorado por artefactos y máquinas

- El cuerpo moderno es incapaz de ponerse en pie, desorientado, desfallecido y abatido en el suelo

- El bailarín moderno utiliza el suelo en busca de otros puntos de apoyo que posibiliten nuevos equilibrios
- La danza moderna recupera la expresividad y la comunicación del cuerpo

- Danza con acciones funcionales, gestos mecánicos cotidianos

gestos habituales, esa suerte de categoría de anti-danza cotidiana. La danza moderna quiere liberar al individuo contemporáneo, recuperar su cuerpo a través de un movimiento significativo, expresivo, pero conservar al mismo tiempo la individualidad, con todas sus imperfecciones. El bailarín contemporáneo no prescinde de su personalidad al danzar, pues es precisamente ésta, la que impregna de vida sus movimientos, su coreografía. En las compañías de danza contemporánea todos los participantes son solistas, y todos diferentes, cada uno con sus particularidades. No se busca el cuerpo perfecto, sino el *cuerpo persona*.

- Danza con movimientos creados a partir de la exteriorización de un sentimiento interior, de una manera individual de sentir, pensar, moverse y emocionarse

Como veremos en el siguiente capítulo, la danza moderna o *modern dance* nace con el siglo XX para conectar al bailarín con la sociedad y la problemática que sufre el sujeto de su tiempo. Con la danza moderna y posmoderna el cuerpo recupera su capacidad de expresión y comunicación, busca nuevos códigos que atiendan a su manera individual de sentir y a la necesidad de exteriorizar sus ideas y emociones, para devolver al cuerpo su humanidad. Y el movimiento emerge como la exteriorización de ese sentimiento interior.

El cuerpo como construcción social

Ya hemos visto cómo el cuerpo, elemento integrante de nuestra naturaleza humana, es un producto cultural y mutable cuyas concepciones axiológicas, simbólicas e iconográficas vienen definidas según el contexto histórico y social. Cada sociedad ha valorado, representado y usado el cuerpo según sus creencias y su manera de interpretar el mundo, confeccionando las funciones y formas asignadas al cuerpo dentro de su realidad social. *“...el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o encarnada que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él”³³.*

- El cuerpo como portador de significados: construcción de cada biografía y de la identidad personal y colectiva a través de las experiencias corporales

El potente vínculo que existe entre el cuerpo del individuo y la sociedad se halla marcado por una relación de condicionamiento de nuestra corporalidad a los códigos y normas que marcan la cultura y la historia. Los usos y las significaciones sociales y culturales que damos a nuestro cuerpo determinan nuestra identidad tanto personal como colectiva. Construimos nuestra biografía y nuestra identidad a través de nuestras experiencias corporales. Nuestro cuerpo es uno de los ingredientes fundamentales de nuestra existencia no sólo porque es el espacio físico que alberga nuestros órganos, carne, dolores y enfermedades, sino porque nuestra experiencia corporal y humana, que como tal siempre es subjetiva, está cargada de una significación simbólica que acompaña y transforma nuestra existencia. El cuerpo es portador de significados. Como veremos más adelante esta circunstancia dota de una extraordinaria importancia el tratamiento del cuerpo y su carga afectiva y simbólica en la escuela.

- Construcción de la identidad personal y colectiva a través de los usos y significaciones sociales y culturales que asociamos al cuerpo

Interpretamos el mundo a través de nuestro cuerpo y de su dimensión simbólica, pero también nos significamos desde él. El cuerpo es nuestro primer medio de relación con el entorno, al tiempo que este entorno moldea nuestra imagen corporal. El cuerpo es además nuestra primera carta de presentación ante los demás, y nuestra apariencia física se vincula con toda una serie de valores sociales y morales según nuestra vestimenta, estética, forma de movernos, expresarnos, etc. Por eso cuidamos, a veces incluso en exceso, la apariencia exterior. Para pertenecer e integrarse a la sociedad el sujeto debe distinguirse y caracterizarse corporalmente frente a otras colectividades. El tatuaje y otros procedimientos para modificar el aspecto y la forma corporal, como la cirugía estética en la actualidad, han sido formas de construir la identidad social del individuo, bien para acatar los modelos impuestos culturalmente o bien como forma de resistencia a los mismos.

- Los valores socioculturales masculinos y occidentales determinan nuestra imagen corporal y nuestras conductas, actitudes y formas de expresión y de emoción

Los estereotipos se establecen a partir del aspecto físico del individuo al que se le asocian otras significaciones simbólicas que la sociedad adjudica según el modelo. La imagen del cuerpo, impuesta desde los valores socio-culturales masculinos y occidentales, determina nuestra apariencia exterior pero también define nuestra manera de estar en el mundo, esto es, nuestras conductas e incluso nuestras formas de expresión y de emoción. *“El ser humano de finales de siglo es fundamentalmente externo, físico. La hiperbolización de la imagen del cuerpo hace que nuestro comportamiento esté sometido a ella”³⁴.*

La sociedad y sus normas de conducta condicionan la relación con nuestro cuerpo, creando la jerarquización de sus partes y sumiéndonos en una profunda alienación que determina nuestro modo de sentir y de actuar. *“...consiguiendo [la sociedad] cada día un mayor grado de descorporización de los seres humanos (impone la levedad de los sonidos, el control de los estados de ánimo, el refinamiento de las actitudes y la ocultación de las funciones físicas), con ello consigue*

limitar muy considerablemente las posibilidades expresivas del cuerpo. La sociedad condiciona hasta tal punto el modo en que percibimos el cuerpo físico y cómo nos relacionamos con los demás seres que podríamos decir que el cuerpo social ha engullido al cuerpo natural”³⁵.

Hoy en día el cuerpo continúa siendo un tema de gran interés social, existe ciertamente lo que se denomina culto al cuerpo. Cada vez cuidamos más nuestro cuerpo, especialmente su aspecto físico, para ajustarnos e identificarnos con el estereotipo normativo y único que marca el momento que vivimos: una figura joven, sana y delgada, que adquiere ciertas modificaciones de género –cuerpo más musculado para los hombres y más delgado para las mujeres– que no hacen sino reflejar las viejas ideas sobre la superioridad masculina y el sometimiento femenino, aunque ciertamente estas diferencias de género han ido desapareciendo en parte a lo largo del siglo XX. Las imágenes de cuerpos bellos y perfectos nos asaltan cada día en nuestra cotidianeidad, el físico es un tema de moda. El ideal de belleza nos convence para hacer desaparecer las huellas que el paso del tiempo deja sobre el cuerpo y la piel, despojando de nuestra propia corporeidad su rasgo más humano, envejecer. De esta manera minimizamos y negamos nuestra fisicidad más real. Sólo nos acordamos del cuerpo y de su existencia material, sólo somos conscientes de nuestra corporalidad, ante el dolor y la enfermedad. Las heridas y las cicatrices se transforman entonces en la única memoria corporal.

Esta relación establecida entre el individuo y su corporalidad convierte al cuerpo en un ámbito privilegiado para la reflexión y la significación de nuestra propia identidad. La sociedad moderna adolece de una crisis de identidad que deriva de la creciente disolución entre lo privado y lo público. El ámbito de lo social es un sistema que tiende a eliminar la privacidad personal. La sociedad moderna acoge a los cuerpos bajo su red normalizadora, ignorando la diversidad corporal o la anomalía del cuerpo herido. Las instituciones sociales y políticas, y también como veremos las educativas, a través de sus canales de poder premian la homogeneidad, excluyendo aquello que destaca fuera de lo normal. En defensa de la seguridad y el orden social, nuestros cuerpos carecen de libertad de actuación y comunicación y quedan controlados por toda una serie de normas y reglas, que en gran medida nos privan de una experiencia más profunda con nuestra corporalidad y de una relación más personal y corporal con nuestros semejantes. Inmunizamos nuestro cuerpo frente a las injusticias sociales y las situaciones que nos puedan hacer contemplar el sufrimiento ajeno o reflexionar sobre nuestra existencia.

Estas problemáticas establecidas en relación al cuerpo y sus significaciones sociales, políticas, simbólicas y filosóficas han quedado atrapadas en los procesos artísticos de la modernidad y la posmodernidad. Las manifestaciones artísticas y culturales de una época, según la visión antropológica del arte, son el reflejo y la expresión de la sociedad que las alberga, en estrecha vinculación con sus cambios y transformaciones. Por eso en la modernidad muchos artistas replantean bajo una mirada crítica la relación del individuo con su corporalidad, analizando sus límites, sus posibilidades y su dimensión simbólica y social.

El cuerpo como terreno de significación y representación

A lo largo de la historia del arte la representación del cuerpo humano ha transmitido multitud de mensajes de diferente índole –filosóficos, políticos, sociales o personales– con el fin de expresar las angustias, deseos, temores, sueños u obsesiones del ser humano. A veces esta imagen ha estado al servicio de los poderes políticos y económicos que controlan la sociedad, otras simplemente ha sido una respuesta a las necesidades más íntimas y personales del artista, especialmente a partir de la concepción moderna del arte como expresión individual. *“El cuerpo ha servido para representar el inicio de la mecanización de la sociedad, para proyectar la imagen de lo que podía haber sido el hombre del siglo XXI, para convencer de las bondades de la guerra, para reflejar la intolerancia o para construir un modo de vida en el que todas las y los ciudadanos de un país se sienten identificados”³⁶.*

En la era digital de los ordenadores y de la realidad virtual, en la que los materiales y objetos que usamos son cada vez más livianos y transparentes y tienden a la incorporeidad, la materialidad corpórea de la carne no parece encajar del todo. Los avances tecnológicos y científicos cambian nuestra mirada sobre el cuerpo y nos obligan a reconsiderar una y otra vez nuestras ideas sobre su esencia y perdurabilidad. *“En una época en la se pueden separar partes de un cuerpo y pegarlas a otro; en que el Instituto Nacional de la Salud de los EE.UU. ofrece reemplazar cadáveres en las escuelas de medicina por <<cadáveres digitales industrialmente estandarizados>>; en que ciertas máquinas pueden asumir las funciones de los órganos humanos; en que se puede prolongar la vida del cuerpo cuando la mente ha dejado de funcionar;*

- El cuerpo social ha engullido al cuerpo natural; la sociedad condiciona nuestra percepción y relación con el cuerpo
- Los estereotipos corporales muestran diferencias en relación al género
- Defensa de la homogeneidad, exclusión de aquello que destaque fuera de lo normal
- Dimensión simbólica, política y social del cuerpo en el arte moderno y posmoderno: ámbito de reflexión y significación para el estudio de la identidad y el análisis de sus límites, sus posibilidades

- Los artistas se rebelan contra la descorporización que impone la sociedad tecnológica moderna

*en que pueden provocarse modificaciones genéticas y clonarse seres humanos [...] en que reconstruimos caprichosamente nuestros rostros, senos o muslos para adecuarlos al ideal momentáneo de belleza; en que soñamos con Robocops, Terminators y Replicantes y cómo prolongar nuestra vida en una realidad virtual; en esta época, los conceptos y las definiciones, los valores y creencias, los derechos y las leyes deben ser revisados radicalmente*³⁷. Muchos artistas se rebelan entonces contra la descorporización que impone la sociedad del progreso tecnológico y realizan diversas aproximaciones al cuerpo desde los nuevos parámetros que impone nuestro tiempo. Gran parte del arte contemporáneo se ha ocupado de esta problemática y trabaja a partir de ese no-estar, no-ser, no-expresar, abordando la falta de corporeidad que padece el sujeto moderno.

Desde los tiempos más remotos el cuerpo ha sobrevivido a todas las crisis de representación artística, resurgiendo como un tema inagotable para la producción y la reinterpretación de nuevos significados en el arte. Desde la época que nos ocupa para nuestra investigación, finales del siglo XIX, el cuerpo ha sido una de las temáticas preferidas entre los artistas pese a –o precisamente debido a ello– la tan anunciada muerte del sujeto, la pérdida de fe en los valores humanos que suponen las grandes guerras del siglo XX o las diferentes crisis de representación en las que se sumerge el arte con el cubismo o el expresionismo abstracto norteamericano.

- El cuerpo como fragmento, máquina o muñeca en el arte moderno

De una manera u otra desde su concepción moderna, el cuerpo fue olvidado y silenciado; fue desprendido, guillotinado, separado de la cabeza, que es donde se sitúa el intelecto. En el arte moderno el cuerpo se presentó como fragmento, máquina o muñeca. La mutilación corporal, desde la escultura de Rodin a las experimentaciones de futuristas, constructivistas y surrealistas en torno a la idea del cuerpo fragmentado, fue sólo un medio que buscaba la reconstrucción de un nuevo ser. En todas estas experiencias y propuestas artísticas la fragmentación debía conducir al artista a la reorganización del sujeto bajo una nueva apariencia. El desmontaje implicaba siempre un nuevo montaje. Tras la concepción del cuerpo como máquina parece que el cuerpo terminó por desaparecer. A partir de entonces tan sólo fue evocado, recordado como sujeto que ya no está presente, que ha desaparecido y del que no quedan más que partes sueltas, fragmentos, huellas, objetos que un día le pertenecieron y que hoy son los testigos silenciosos de su existencia. Tan sólo podemos contemplar sus ruinas, escombros, restos despedazados que en un pasado conformaron una unidad corporal. *“De ahí que se pueda afirmar, con absoluta firmeza, que este “cuerpo posmetafísico” y ruinoso que le es propio al hombre contemporáneo ya no se construye, sino que se “bricola”, ya no se venera, sino que se profana. Y es que la gran paradoja que se deriva del análisis de dicho cuerpo es que su recuperación como “unidad de medida” sólo es posible mediante su abatimiento, esto es, por medio de su reducción a un conjunto de escombros caracterizados por su “laxitud posmetafísica”, por su ausencia de “intensidad constructiva” que hace del referido “escombro” el único prisma posible desde el que mirary comprender el mundo*³⁸.

- Del cuerpo mutilado al cuerpo herido; el cuerpo humano como soporte artístico en acciones, performances y happenings

En la segunda mitad del siglo XX, aparecerán una serie de movimientos artísticos que se centran en el potencial expresivo del cuerpo: *body art*, *performance*, video-danza, *happenings*, el *accionismo* vienés o el movimiento *fluxus*. Estas corrientes pretenden ir más allá en la representación convencional de la figura humana, con el objeto de establecer una relación más íntima y profunda con el ser humano como cuerpo representado, y como sujeto que observa y percibe la obra. El cuerpo ya no es un cuerpo representado, sino que revive como sujeto actuante y actuado en la acción artística que se convierte en terreno de escenificación simbólica. Las obras de arte ya no son objetos físicos confeccionados para ser intemporalmente mirados, sino que se transforman en acciones, happenings o performances, que toman el cuerpo humano como soporte artístico. Buscan otras formas de interpretación de su existencia, sus límites y capacidades a través de nuevas prácticas iconográficas y performativas radicales, con las que se acercan a la problemática del cuerpo. Recogen el cuerpo olvidado y agotado, para tomarlo como materia y superficie principal de su quehacer creativo, defendiendo el cuerpo como vehículo de expresión y de comunicación imprescindible para el ser humano, como origen de nuestra identidad personal y nuestra relación con el mundo³⁹.

- Creación artística de nuevos modelos identitarios en contra de las diferencias de género de los modelos normativos y uniformadores que las estructuras de poder social imponen al cuerpo-sujeto

El cuerpo mutilado ha dado paso al cuerpo herido. El artista posmoderno continúa abordando el cuerpo bajo una apariencia moderna y fragmentada, utilizándolo como soporte y materia artística de sus creaciones, es decir, trabajando con cuerpos reales fragmentados y heridos. Entonces son frecuentes las acciones artísticas que representan un cuerpo vulnerable y frágil, y nos muestran mutilaciones corporales que, en casos extremos, se realizan sobre el cuerpo del propio artista. De esta manera, artista y obra llegan a confundirse, el creador y lo creado forman una unidad inseparable. Pese a la radicalidad de estas acciones en cuanto al planteamiento del cuerpo, se aprecia una visión y significación del cuerpo femenino todavía con tintes misóginos y machistas, que no elimina ciertas connotaciones como elemento objetual destinado a colmar los deseos masculinos. Históricamente el cuerpo de la mujer se ha relacionado con la pasividad, la delicadeza, la fragilidad, la vulnerabilidad, la afectividad, el ámbito doméstico, la maternidad, y su imagen se cosifica

como objeto del deseo sexual masculino. El cuerpo del hombre en cambio ha sido pura acción, fortaleza sin atisbo de debilidad o sentimentalismo, es la imagen del poder y la inteligencia, del valor y el talento. Las mujeres que han querido significarse fuera de estos parámetros han sido acusadas de libertinas, frívolas o superficiales. Sin embargo, como veremos más adelante, las diferencias de género que se aprecian en estos modelos normativos que encubren la dominación masculina sobre la mujer, se han debilitado cada vez más, creándose nuevos modelos identitarios que implican el trasvase y la multiplicidad de sus pautas estéticas y simbólicas.

Como veremos más adelante, desde finales de los años sesenta se produce un gran incremento del número visible de mujeres artistas que generan una obra personal en muchos casos autobiográfica y vinculada a su propia existencia. Sus discursos artísticos denuncian el condicionado significado que se ha otorgado al cuerpo femenino en el arte mayoritariamente elaborado desde el imaginario masculino. Utilizan el cuerpo como terreno de reflexión y de crítica social ante esta problemática, al tiempo que proponen nuevos modelos identitarios que rompen con los antiguos estereotipos y roles asociados a la mujer. Esto supone una re-significación del cuerpo femenino y una regeneración de la multiplicidad de visiones en torno al mismo, que aúnan lo sensible y lo inteligible, lo individual y lo social, lo personal y lo político. Los artistas posmodernos reaccionan ante los modelos normativos y uniformadores que las estructuras de poder social imponen al cuerpo-sujeto y reflexionan sobre el cuerpo, planteando nuevos modelos de desarrollo social y personal. El cuerpo se reconstruye como lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral dominante, y se presenta como campo de investigación, experimentación, actuación, percepción y representación, como espacio simbólico cargado de significados personales, ideológicos y sociales. Se producen nuevas aproximaciones reflexivas al cuerpo como expresión de orden simbólico donde se inscriben y se construyen los significados. El cuerpo más allá de una forma de expresión personal y artística se plantea como medio capaz de transformar la sociedad, de modificar sus valores, ideas y tendencias, de desarrollar otras posibilidades de ser para el individuo, de imaginar otro mundo y de transformar el entorno.

- El imaginario masculino elabora el significado de los estereotipos y roles asociados al cuerpo femenino
- Las mujeres artistas de finales de los años sesenta proponen nuevos modelos identitarios para la mujer que resignifican el cuerpo femenino y sus visiones
- El cuerpo como medio capaz de transformar la sociedad, de modificar sus valores e ideas, de desarrollar otras posibilidades de ser, de imaginar otro mundo

Notas:

- ¹ Moure, Gloria: *Presentación*. En Díaz Cuyas, José: *Cuerpos a motor*, Centro Galego de Arte Contemporánea, Santiago de Compostela, 1997, p.9.
- ² Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, op. cit., p.36.
- ³ Molins, Patricia: *Salomé: Un mito contemporáneo*, op. cit., p.49.
- ⁴ Vid.: Flynn, Tom: *El cuerpo en la escultura*, Madrid, Ediciones Akal, 2002.
- ⁵ Sustaita, Antonio: “Entre el silencio y la palabra: el cuerpo en el arte contemporáneo” (DEA). Directora: Selina Blasco Castiñeira, Sección Departamental Hª del Arte III (Contemporáneo), Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2004, p.32.
- ⁶ Le Breton, David: *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002, p.23.
- ⁷ Foucault, Michel: *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2004, p.164.
- ⁸ González García, Ángel: *Sombreros*. En Díaz Cuyas, José: *Cuerpos a motor*, op. cit., p.117.
- ⁹ Flynn, Tom: *El cuerpo en la escultura*, op. cit., pp.134-135.
- ¹⁰ G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, Valencia, Direcció General de Museus i Belles Arts, 1996, pp.53-54.
- ¹¹ Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, Madrid, Taurus historia, 2005, pp.23-33.
- ¹² Teslow, Tracy: *The Nineteenth Century: The Triumph of the Fragment*, en *Cadeceus* 8, 1992, p.47. Cit. en Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, op. cit., pp.34-35.
- ¹³ Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, op. cit., p.106.
- ¹⁴ *Ídem*, p.105.
- ¹⁵ Vid.: Ramírez, Juan Antonio: *Corpus Solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*, op. cit., pp.207-233.
- ¹⁶ Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, op. cit., pp.36-37.
- ¹⁷ Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, op. cit., p.115.
- ¹⁸ G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, op. cit., p.62.
- ¹⁹ Ossona, Paulina: *La educación por la danza: Enfoque metodológico*, México, Paidós, 1988, p.100.
- ²⁰ Tortajada Quiroz, Margarita: *El concepto moderno del ballet: los Ballets Rusos y el retorno de la danza masculina*. En revista *Casa del Tiempo*, n.97, Universidad Autónoma Metropolitana, Febrero 1997, Xochimilco, México, pp.60-65.
- ²¹ Sustaita, Antonio: “Entre el silencio y la palabra: el cuerpo en el arte contemporáneo”, op. cit., p.6.
- ²² Le Boulch, Jean: *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1982, p.61.
- ²³ Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, op. cit., p.237.
- ²⁴ Marinetti, Filippo Tommaso: *Manifiestos y textos futuristas*, Barcelona, Ediciones del Cotal, 1978, p.75.
- ²⁵ Pardo, José Luis: *La carne de las máquinas*. En Díaz Cuyas, José: *Cuerpos a motor*, op. cit., pp. 151-152.
- ²⁶ Declaración de Paul Haviland en la revista 291, nº7-8, Nueva York, 1915, en la que hace una clara referencia a las famosas máquinas de Francis Picabia.
- ²⁷ Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, op. cit., p.25.
- ²⁸ *Ídem*, p.28.
- ²⁹ G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, op. cit., p.83.
- ³⁰ Efland, Arthur: *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002, p.329.
- ³¹ Sustaita, Antonio: “Entre el silencio y la palabra: el cuerpo en el arte contemporáneo”, op. cit., p.33.
- ³² *Ídem*, pp.26-27.
- ³³ McLaren, Peter: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei-Aique IDEAS, 1994, p.87. Cit. en Díez del Corral, Pilar: *El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.2, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 2007, p.271.
- ³⁴ López F. Cao, Marián y Gauli Pérez, Juan Carlos: *El cuerpo imaginado*. En VV.AA.: *Monografía: el cuerpo y la educación*, Revista Complutense de Educación, vol.11, n.2, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 2000, p.43.
- ³⁵ G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, op. cit., p.85.
- ³⁶ López F. Cao, Marián y Gauli Pérez, Juan Carlos: *El cuerpo imaginado*, op. cit., p.48.
- ³⁷ Ewing, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, op. cit., pp.9-10.
- ³⁸ Cruz Sánchez, Pedro A. y Hernández-Navarro, Miguel Á. (editores): *Cartografías del cuerpo: La dimensión corporal en el arte contemporáneo*, Murcia, Cendeac, 2004, p.32.
- ³⁹ *Ídem*, pp.13-33.

III. Vanguardias artísticas y danza moderna

Las vanguardias históricas en los comienzos del siglo XX representan un periodo de profundas experimentaciones y renovaciones en diferentes ámbitos artísticos, promoviendo el marco propicio para la aparición de la escena moderna. Las interacciones artísticas entre los diferentes medios van a ser más fructíferas que en ninguna otra época y darán sus más eximios resultados. Así, durante esos años, son numerosas las producciones escénicas que buscan la integración no sólo de la danza y las artes plásticas, sino de todas las artes —en base a la idea wagneriana de la obra de arte total: *Gesamtkunstwerk*— consiguiendo, en la práctica, una extrema plasticidad de la escena. Las vanguardias históricas influyeron en la danza de manera más profunda que en ningún otro medio de expresión: el movimiento era uno de los temas preferidos de las corrientes de vanguardia. De este modo, la danza alcanza nuevos ámbitos de acción al tiempo que se construye la escena moderna y se afirma el teatro como forma de arte autónoma, mientras las artes plásticas se sumergen en un proceso que las dirige hacia la abstracción de la imagen y la fragmentación del objeto escultórico. Las confluencias serán mutuas y recíprocas, de manera que la vanguardia artística contribuye a la aparición de la danza moderna, mientras ésta dejará una profunda huella en el resto de las artes plásticas y escénicas.

Dentro de este proceso de renovación de la danza acaecido en las primeras décadas del siglo XX podemos distinguir dos corrientes que entroncan con la modernidad de los nuevos movimientos artísticos de la época¹. Por un lado, debemos hablar del grupo de las pioneras norteamericanas, lideradas por Isadora Duncan, que llegan a Europa en los últimos años del siglo XIX con su innovador concepto de danza libre, colocando la simiente que tres décadas más tarde cristalizará en la llamada danza moderna o *modern dance*. Por otro lado, en el París de los primeros años del siglo pasado, destaca la influencia de los Ballets Rusos en la difusión de un concepto vanguardista del ballet escénico en base al ideal de fusión de todas las artes, propiciando la irrupción de la modernidad en la danza clásica y el desarrollo del llamado ballet moderno.

Las pioneras norteamericanas

Desde los últimos años del siglo XIX se pueden sentir los primeros pasos hacia la modernización del lenguaje de la danza, que renuevan los espectáculos de danza no sólo en cuanto a su presentación, sino también en cuanto a sus concepciones artísticas. Este proceso de modernización de la danza sube sobre los escenarios a numerosas mujeres que aparecen solas, bailando, y también coreografiando. En sus biografías personales y artísticas podemos observar ciertas similitudes. Por un lado, son mujeres emprendedoras, de fuerte personalidad artística y gran poder creativo, expresivo y comunicativo, que se suma a su innata capacidad para la danza. Desde muy jóvenes sienten la necesidad de exteriorizar sus ideas y sentimientos a través del movimiento corporal y buscan nuevas formas de danza que se adapten a estas necesidades; para ellas, la danza es una disciplina artística y quieren ennoblecerla y equipararla al resto de las artes. Además, suelen ser mujeres de gran cultura y formación intelectual, que se hallan en contacto con los ambientes artísticos más renovadores y progresistas de la época, y que buscan la conexión de la danza con el resto de las artes. Por último, todas ellas abanderan el incipiente movimiento de emancipación femenina, como mujeres libres e independientes, con autonomía profesional, económica, social y emocional. Quieren liberar el cuerpo femenino de su tradicional opresión y sometimiento al placer del hombre, para devolverle su capacidad de expresión y de comunicación, a través de una nueva forma de danza que busca la libertad, la individualidad y la naturalidad. Y a partir de esta nueva experiencia del cuerpo libre replantean conceptos sobre la mujer, la sociedad y el arte.

Entre estas pioneras bailarinas destacan especialmente el grupo de las norteamericanas: Loïe Fuller, Isadora Duncan, Maud Allan y Ruth St. Denis. Estas pioneras defienden una danza libre que rompe con los convencionalismos clásicos que han codificado el ballet académico desde el siglo XVII y establecen los principios que permitirán el nacimiento de la danza moderna o *modern dance*. Buscan la expresión personal, espontánea y natural de sus propias ideas y sentimientos, creando coreografías que reflejan su experiencia y su visión del arte y de la vida. Estas pioneras norteamericanas amplían sus orígenes viajando por toda Europa y dejando una fuerte impronta en los principales teatros del continente (Francia, Inglaterra, Rusia, Alemania, Austria). De esta manera, expanden su moderno concepto de la danza a la vez que lo enriquecen con las investigaciones de teóricos y bailarines europeos. Son además unas apasionadas de la enseñanza y se dedicarán con ilusión a la labor pedagógica creando escuelas de danza en las que forman bailarines bajo sus principios técnicos y estéticos para el movimiento corporal: Fuller abrirá una escuela en París, también Duncan fundará varias escuelas en Europa, y Allan terminará sus días consagrándose a la enseñanza en Londres. St. Denis será la única que desarrolle su carrera pedagógica principalmente en Estados Unidos, preocupándose por transmitir sus conocimientos a las generaciones futuras que serán los verdaderos artífices de la danza moderna americana a partir de 1920.

- Aparición de la escena moderna gracias a las interacciones artísticas entre los diferentes medios en base al ideal wagneriano de la obra de arte total
- Extrema plasticidad de la escena
- Las vanguardias artísticas contribuyen a la aparición de la danza moderna y ésta influye en las artes plásticas y escénicas

- Danza como disciplina autónoma, equivalente al resto de las artes
- Las pioneras bailarinas como mujeres de gran formación intelectual que conectan la danza con otras artes
- Mujeres libres e independientes, con autonomía profesional, económica, social y emocional
- Libertad corporal que replantea conceptos sobre la mujer, la sociedad y el arte
- Las pioneras bailarinas norteamericanas inician el camino hacia la modernización de la danza debatiendo los convencionalismos clásicos del ballet académico
- Danza como expresión personal, espontánea y natural de las propias ideas y sentimientos, como reflejo de la experiencia vital y la visión del arte

- Isadora Duncan y la danza en libertad
- Danza inspirada en las formas orgánicas de la naturaleza
- Danza a partir de una dinámica de continuidad, ondulación, flexibilidad y flujo infinito que suprime rupturas
- Danza a partir de los movimientos naturales: correr, saltar, andar...
- Reivindicación del cuerpo femenino como fuente de placer y expresión, de fuerza y de belleza
- Aparición de la danza libre entendida como libertad corporal, personal, social, expresiva, emocional
- Crítica a la danza clásica por ser artificial, normalizadora y deformadora del cuerpo femenino

De este grupo de pioneras americanas, Isadora Duncan (1878-1927) está considerada la principal renovadora y creadora de la danza libre. Desde 1903, año de su presentación en solitario, con un gran éxito, en el Teatro Urania de Budapest, viaja por toda Europa exhibiendo sus danzas y forjándose una legendaria carrera profesional. Duncan estuvo siempre animada por un profundo sentimiento de libertad, que entiende desde diferentes perspectivas: libertad corporal, libertad de pensamiento, libertad social, libertad expresiva. Huye de cualquier forma convencional de danza y crea sus coreografías inspirándose en las formas orgánicas de la naturaleza y en los modelos del arte clásico. Descubre en la estatuaría y los vasos griegos *una línea ondulante como punto de partida*, que le permite encontrar una dinámica de continuidad, ondulación y flexibilidad, en la que cada movimiento nace a partir del anterior, en un flujo infinito que suprime rupturas o pausas. De esta manera, pretende recuperar para la danza la dinámica de la naturaleza y de la antigüedad clásica, en armonía con la constitución propia del cuerpo humano. Recupera la espontaneidad y la pasión por los movimientos naturales: correr, saltar, andar. La danza del futuro debe buscar la belleza en la forma femenina y el movimiento apropiado a esta forma, por ello: *las danzas de dos personas diferentes deben ser diversas*².

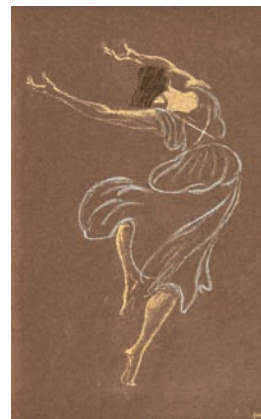
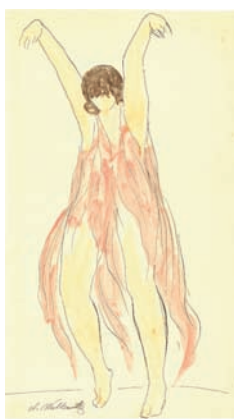
Isadora Duncan fue ante todo una mujer libre que canalizó y abanderó la lucha por la independencia y la igualdad de la mujer en una época en la que nacen los primeros movimientos de emancipación femenina. *“¡Oh, está llegando, la bailarina del futuro: el espíritu libre que habitará el cuerpo de la nueva mujer [...] la inteligencia más alta en el cuerpo más libre!”*³. A través de su danza reivindica el cuerpo femenino como fuente de placer y expresión, de fuerza y de belleza. Con ello, no sólo propone una formulación estética, sino un auténtico paradigma de mujer libre y natural, que dispone sin complejos de su cuerpo en perfecta armonía con su pensamiento y su espíritu libre, vinculando la liberación de la danza con la liberación corporal, personal y social, y planteando una nueva reflexión sobre el arte, el cuerpo, la mujer y la sociedad de su tiempo. Para Duncan, la bailarina del futuro *“dará cuenta de la misión del cuerpo de la mujer y la santidad de todas sus partes. Danzará la vida cambiante de la naturaleza, mostrando cómo cada parte se transforma en otra. De todas las partes de su cuerpo irradiará la inteligencia, trayendo al mundo el mensaje de los pensamientos y aspiraciones de miles de mujeres. Ella bailará la libertad de la mujer”*⁴.

Duncan es una mujer educada en un ambiente favorable para el estudio y la creación artística, lee poesía y filosofía, y visita los grandes museos europeos. De todas estas influencias extrae ideas y pensamientos que aplica a su concepción personal de lo que debe ser la futura danza, aunque el desarrollo de su arte se debe sobre todo a su condición innata e intuitiva para la danza, más que a un trabajo racional o intelectual. En muchas de las piezas, así como en sus principios artísticos, podemos apreciar interesantes conexiones con las artes plásticas. Importantes artistas, grabadores y escultores, conocen a Isadora y se inspiran en ella para realizar sus obras. Entre ellos destacan Aristide Maillol, Antoine Bourdelle, José Clará, Abraham Walkowitz, Jules Grandjouan o el famoso escultor Auguste Rodin. Los futuristas italianos, como veremos en el siguiente epígrafe, admiran la danza libre de Duncan, en la que ven muchos puntos en común con el impresionismo pictórico⁵. Efectivamente, la inspiración de Duncan en la naturaleza y en motivos clásicos *“la sitúa más cerca de los postimpresionistas que de los artistas protagonistas de la vanguardia, de quien era contemporánea, más cerca de Rodin y Cézanne que de cubistas, futuristas o expresionistas, con quienes compartió contexto cultural”*⁶.

Desde sus comienzos como bailarina, Isadora arremete con fuerza contra la danza clásica del momento, a la que considera artificial, normalizadora y deformadora del cuerpo femenino, incapaz de expresar los sentimientos de la bailarina, en oposición a su modelo de danza libre y natural. *“La escuela de ballet actual, que lucha vanamente en contra de las leyes naturales de la gravedad o de la voluntad natural del individuo, y que trabaja en desacuerdo en su forma y movimiento*

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Isadora Duncan fotografiada en el
Studio Elvira, 1903





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Abraham Walkowitz: Isadora Duncan, s/f. Acuarela sobre papel.

Abraham Walkowitz: Isadora Duncan, s/f. Acuarela sobre papel.

José Clará: Isadora Duncan en La Walkyrie de Wagner, s/f. Pluma y aguainta sobre papel.

Jules Grandjouan: Isadora, s/f. Pastel

Jules Grandjouan: Isadora, s/f. Pastel

André Dunoyer de Segonzac: Isadora Duncan, 1910. Tinta china.

Antoine Bourdelle: Isadora, s/f. Pluma y tinta ocre sobre papel.

Antoine Bourdelle: Isadora, 1909. Pluma y tinta violeta sobre papel.

Antoine Bourdelle: Isadora, s/f. Pluma y tinta ocre sobre papel.

Antoine Bourdelle: Isadora, 1909. Pluma y tinta violeta sobre papel.

Antoine Bourdelle: La Danza, basorrelieve inspirado en Isadora Duncan para el Teatro de los Campos Elíseos, 1910-1913.

Antoine Bourdelle: estudio de Las manos, basorrelieve La danza inspirado en Isadora Duncan para el Teatro de los Campos Elíseos, 1910-13.

Edward Gordon Craig: Isadora Duncan, 1907-1908. Xilografía.

Edward Gordon Craig: Isadora Duncan bailando, s/f. Dibujo con mina de plomo.

Auguste Rodin: Isadora Duncan, s/f.

Auguste Rodin: Isadora Duncan, s/f.

Paul Berger: Isadora Duncan con sus alumnas, París, 1909.



con la forma y movimiento de la naturaleza, produce un movimiento estéril que no engendra ningún movimiento futuro, sino que muere en cuanto es hecho. [...] son movimientos estériles porque son movimientos innaturales: su propósito es crear la ilusión de que la ley de la gravedad no existe para ellos”⁷. Las coreografías de Duncan, por su parte, no siempre fueron bien acogidas. Mientras sus defensores le dedicaron grandes elogios, recibió duras críticas de los bailarines clásicos, quienes le acusaban de carecer completamente de técnica corporal y de usar movimientos demasiado simples.

A pesar de ello, lo cierto es que sus propuestas e ideales estéticos en relación al lenguaje corporal, el uso de la música o la presentación de las coreografías, se dejan sentir en la futura danza moderna o *modern dance*, al tiempo que influyen en las coreografías clásicas de la época: desde Léonide Massine a George Balanchine, y especialmente en Michel Fokine, quien crea su ballet *Eunice* en 1905 inspirándose directamente en los elementos formales de la estética duncanista. “*El cuerpo que exaltó Fokine durante los años previos a la Primera Guerra Mundial, era flexible, se curvaba en espirales expresivas, vestido con túnicas vaporosas; era natural y libre, como Isadora Duncan, cuyas alabanzas cantó en sus memorias*”⁸. Para este coreógrafo ruso, que había asistido a las primeras representaciones de Duncan en su país natal, su gran acierto residía en haber encontrado la belleza y la expresividad en los movimientos más simples: “*Duncan demostró que todos los movimientos primitivos, sencillos y naturales –un simple paso, correr, girar sobre los dos pies, un saltito sobre un pie– son mucho mejores que toda la riqueza de la técnica del ballet, si ésta nos obliga a sacrificar la gracia, la expresividad y la belleza (Blair, 363)*”⁹. Si bien la figura de Isadora Duncan es extraordinariamente trascendente para la historia de la danza, no podemos afirmar que legase una técnica corporal estructurada, ni una propuesta metodológica sistematizada. Sin embargo, en sus numerosos escritos supo transmitir de una manera poética toda una doctrina sobre su concepción de la danza en el que alude a referencias históricas, culturales, artísticas, sociales y políticas. Podemos afirmar que de estas ideas han bebido todos los grandes intérpretes de la danza moderna y contemporánea.

- Loïe Fuller explota las posibilidades escénicas de la luz coloreada para potenciar el movimiento de la figura y de las grandes telas que la cubren

Otra de aquellas pioneras con las que abríamos este epígrafe es Loïe Fuller (1862-1928), quien debe ser considerada como una directora escénica más que una bailarina. Es la primera artista que utiliza efectos de luz, y no un telón pintado, como escenografía para una danza. Este valioso hallazgo tan sólo se debe a una casualidad. En 1889 un empresario la contrata para una nueva obra de M. Hoyt titulada *Quack, M.D.*, en la cual Loïe Fuller tiene que actuar ataviada con una larguísima falda de seda blanca que se pisa constantemente en escena. Ante las dificultades para moverse con libertad, Loïe Fuller comienza a mover toda aquella cantidad de metros de tela para no tropezar y caer. Ella misma nos lo cuenta así: “*Mi falda era tan larga que me la pisaba constantemente y maquinamente la sostenía con las dos manos y alzaba los brazos, mientras continuaba revoloteando por la escena como un espíritu alado. De repente un grito surgió en la sala: una mariposa, una mariposa. Me puse a dar vueltas sobre mí misma corriendo de un extremo a otro de la escena y hubo un segundo grito: una orquídea*”¹⁰. A partir de entonces comienza a desarrollar la idea de una iluminación cromática que potencie el movimiento de la figura, cubierta con largas y vaporosas telas manejadas por unos bastones con los que consigue alargar sus brazos. Su interés y sus investigaciones prestan más atención a la distribución de la luz y sus efectos, que a una nueva concepción o técnica de danza. Ella misma nos relata como encuentra la inspiración cuando observa la luz solar coloreada al filtrarse por los rosetones laterales de la catedral de Notre Dame¹¹. En 1891 presenta en Nueva York su *Danza Serpentina* en la que explota las posibilidades del hallazgo de utilizar telas en movimiento bajo luz coloreada, y obtiene un rotundo éxito que le convierte en una artista de proyección internacional. Este gran triunfo le permite realizar giras por Europa y América, así como promocionar a otras jóvenes figuras que empezaban a despuntar en la nueva danza: en 1902 contrata a Isadora Duncan para realizar una gira por Alemania y, en 1906, presenta a Ruth St. Denis en el teatro que se construyó para ella en París.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Loïe Fuller. Colección Viollet, París.

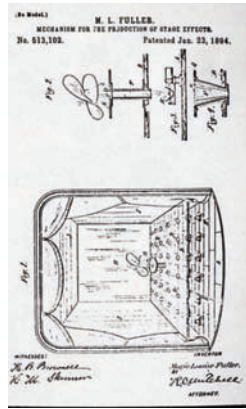
Eugène Druet: Loïe Fuller bailando, s/f. Musée Rodin, París.

Eugène Druet: Loïe Fuller bailando, s/f. Musée Rodin, París.

Loïe Fuller en *The Butterfly (La Mariposa)*, 1896.

Théodore Rivière: Loïe Fuller, 1896.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Miss Loie Fuller, souvenir del teatro Folies Bergère, París.

Suelo de cristal patentado por Loie Fuller, 1894.

Théodore Rivière: Loie Fuller, Lily dance, 1898.

Jean-Léon Gérôme: Loie Fuller o La Danza, 1903.

Figura de Loie Fuller, Reissner Stellmacher und Kessel.

Cartel del espectáculo de Loie Fuller en el teatro Folies Bergère, 1892-1893.

Jules Chéret: Loie Fuller, 1897.

La Loie Fuller. Cartel para el teatro Folies Bergère, 1893.

Jules Chéret: Loie Fuller, 1897.

Henri de Toulouse-Lautrec: Miss Loie Fuller, 1893.

Henri de Toulouse-Lautrec: Loie Fuller en el Folies Bergère, 1893.

Henri de Toulouse-Lautrec: Loie Fuller, 1892.

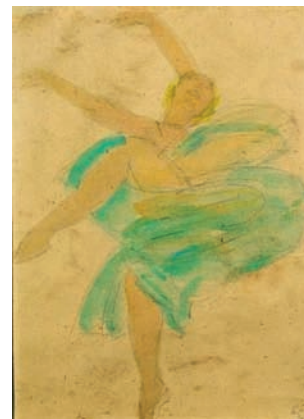
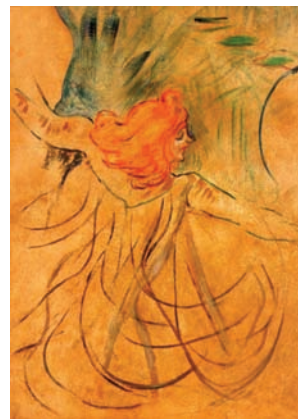
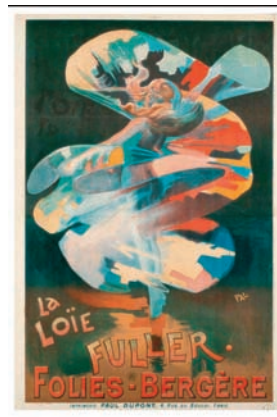
Auguste Rodin: Loie Fuller, s/f. Acualera.

Koloman Moser: The dancer Loie Fuller, 1910.

Gino Severini: Serpentine Dance, Sea=Dancer, 1914.

Giacomo Balla: diseño escenográfico para Feu d'artifice (Fuegos artificiales), 1915.

Giacomo Balla: diseño para Feu d'artifice (Fuegos artificiales), 1917.



- Importancia de la luz, el color y el movimiento en la sociedad y en las nuevas formas de danza
- Danza como expresión de sentimientos e ideas que despierten la imaginación
- Coreografías que imitan el movimiento de elementos de la naturaleza

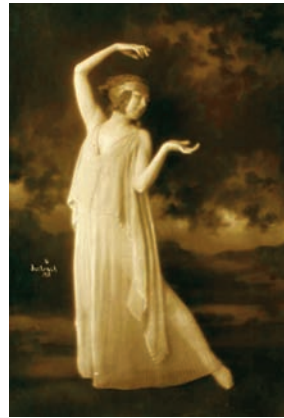
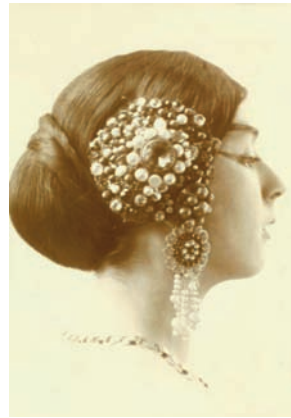
En sus escritos, al igual que hiciera Isadora Duncan, critica las concepciones coreográficas de su época que tilda de excesivamente tecnificadas y convencionales. Además, pone de relieve el escaso valor que da la sociedad al uso de la luz, el color y el movimiento, señalando la pésima iluminación que existe en los museos o el desconocimiento del efecto que podemos sufrir en nuestro estado anímico a causa de un delicado gesto o la presencia de un color en una habitación¹². Defiende una danza instintiva y natural, que sea la expresión de las sensaciones e ideas del ser humano, y que despierte la imaginación del espectador. Pero sus coreografías nunca son abstractas, siempre remiten al movimiento de elementos de la naturaleza: una mariposa, una orquídea, una nube, un torbellino, etc.

Fuller consigue una novedosa estética nunca antes utilizada en escena, que tendrá gran repercusión en los futuros proyectos teatrales de E.E.U.U. y de Europa. Incluso al final de su carrera, su trabajo seguirá teniendo un enorme influjo en la creación de futuros ballets: a la presentación de su danza titulada *El mar* en la Exposición de las Artes Decorativas de París en 1925, asistió el pintor y escenógrafo ruso Pavel Tchelichev, colaborador de los *Ballets Russes* de Serge Diaghilev, quien quedó de tal manera impresionado al ver bailar a Fuller, que se apropiará de sus innovaciones en los métodos de iluminación para algunos de sus *ballets*, como *Oda* (1928), *Errante* (1933), *St. Francis* (1938) o *Balaustrada* (1941)¹³. También los futuristas italianos, asiduos a los escenarios y aficionados a la danza, admiran las innovaciones plásticas de Loïe Fuller y la danza libre de Isadora Duncan. La estética de la Fuller tendrá una mayor influencia en sus investigaciones artísticas para la nueva plástica teatral. Así, podemos encontrar en los experimentos cromáticos de esta bailarina, a base de efectos lumínicos, los precedentes que inspirarán importantes diseños escenográficos futuristas. El famoso *ballet de luces* titulado *Fuegos Artificiales*, diseñado por Giacomo Balla en 1917 con música de Ígor Stravinsky, era una pieza que Loïe Fuller llevaba representando durante dos años. A pesar de que el ballet de Balla prescinde de intérpretes vivos, tras el fracaso de unos diseños para el vestuario que no permitían más que una reducida movilidad a los bailarines, la influencia parece clara: experimenta plásticamente con efectos de luz y color, y con decorados móviles, realizando una interpretación tridimensional de una de sus pinturas. Las innovadoras puestas en escena de Fuller influyen e inspiran a otros muchos artistas de la época, como los creadores del *art nouveau*. Pintores como Jules Chéret y Henri de Toulouse-Lautrec realizan carteles para Loïe Fuller, escultores como Auguste Rodin, quien era un apasionado de la danza, dibuja a Isadora Duncan y a Loïe Fuller danzando y compartirá con ésta un viaje a Italia. Rodin deja escrita su admiración por la bailarina en las siguientes palabras: *Loïe Fuller ha abierto una nueva vía al arte del porvenir. París y todas las ciudades en las que actuó le deben las emociones más puras; ha despertado la grandeza de la Antigüedad. Su talento siempre será imitado ahora y su creación volverá a ser realizada siempre, pues ha sembrado efectos, luz y puesta en escena, y todas esas cosas serán estudiadas eternamente*¹⁴.

De todas las pioneras norteamericanas es Ruth St. Denis (1878-1968) la que consigue sistematizar de una manera más completa y organizada su estilo de danza, consiguiendo un método pedagógico que formará a figuras de la danza moderna de la talla de Martha Graham o Doris Humphrey. Criada en un ambiente familiar que se preocupa por fomentar sus innatas aptitudes para la danza y que le anima a estudiar con diferentes maestros, Ruth St. Denis cuenta con una enorme presencia escénica, además de una gran inteligencia y perseverancia para desarrollar su potencial artístico y creativo, desarrollando una larga carrera que se prolonga desde los primeros años del siglo hasta 1963.

Un hecho anecdótico –la contemplación de un cartel publicitario con una diosa egipcia– se convierte en toda una revelación y un gran estímulo que le lleva a desarrollar una serie de coreografías de carácter oriental inspiradas en la mitología y la religión hindúes. Se convierte así en una bailarina exótica de éxito, llegando a actuar en las más importantes capitales europeas con muy buena acogida. Rechaza una oferta para instalarse en Berlín y decide regresar a su país natal. En 1914 conoce a Ted Shawn, su futuro marido, con quien formará además una sólida pareja artística y fundará la escuela del *Denishawn*, un importante proyecto pedagógico del que saldrá la histórica generación de bailarines que funda la danza moderna. En este centro de enseñanza se preocupan por transmitir una completa formación en diferentes técnicas y estilos de danza que incluyen la técnica corporal de François Delsarte del que Ted Shawn está considerado como su principal discípulo, pero también se interesan por fomentar la capacidad creativa de los alumnos, así como el desarrollo de su personalidad artística. El proyecto incluye, además de la escuela, una compañía de danza formada por los propios alumnos, con la que cosecharán éxitos notables desde el mismo año de su fundación y cuya actividad se desarrolla hasta 1931. La empresa creada por Ruth St. Denis y Ted Shawn se constituye como un importante centro de encuentro y creación para la danza que convoca a su alrededor a numerosos bailarines y reactiva la danza americana en un momento de suma importancia para su definitiva modernización, pero además se transformará en un importante referente pedagógico. Su modelo didáctico reforma los sistemas tradicionales de enseñanza de la danza, al enriquecerlos con la colaboración de otras artes y abrirlos a la participación del alumno, considerando así su potencial creativo.

- La escuela del Denishawn se constituye en un importante referente pedagógico por enriquecer la enseñanza tradicional con otras técnicas corporales e introducir la participación creativa de los alumnos, además de buscar la colaboración de otras artes



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Ruth St Denis en 1907.

Retrato de la cabeza de Ruth St. Denis con peluca y joyería de la India, 1906-1907.

Ruth St Denis en *From a Grecian Vase*, 1916.

Ruth St Denis en *The Peacock* (*El pavo real*), 1915.

Cinco imágenes de Ruth St. Denis en *Radha*, 1908-1909.

Dos imágenes de Ruth St Denis en *Egypta*, 1910.

Ruth St. Denis y Ted Shawn en *Egyptian Ballet*.

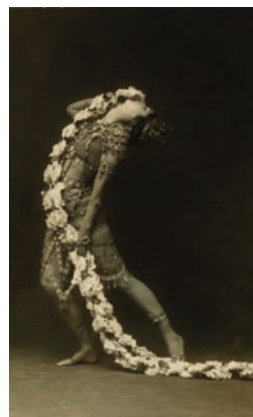
Ruth St. Denis con dos bailarinas no identificadas en *Egypta*, 1911.

Ruth St. Denis y Ted Shawn en *Xochitl*, 1922.

Ruth St. Denis y Ted Shawn en *Cuadro Flamenco*, una escena de danza gitana española, 1923. *White Studio*, Nueva York.

Ruth St. Denis y Ted Shawn en *Ishtar of the Seven Gates*, 1923.

Ruth St. Denis y las bailarinas del *Denishawn* en *Ishtar of the Seven Gates*, 1923.



La nueva danza en Europa

- Desarrollo de una verdadera ciencia del movimiento corporal que perdurará en las generaciones futuras gracias a una serie de investigadores pioneros europeos

- Arte como medio para la reconstrucción social tras el desconcierto y desencanto que trae el fin de la Gran Guerra

- Nuevas formas de danza que traen bailarines inmersos en los movimientos de vanguardia artística

- En España destacan dos bailarinas: Carmen Tórtola Valencia emparentada con la danza libre de las pioneras norteamericanas y Antonia Mercé, la Argentina, verdadera artífice de la renovación de la danza española

Aquellas pioneras bailarinas norteamericanas no descuidarán jamás la técnica, ni en su enseñanza, ni en sus creaciones: sus danzas no se basan en la improvisación y están siempre cuidadosamente preparadas y coreografiadas. Sin embargo no conseguirán establecer unos principios técnicos rigurosos, por lo que no llegarán a crear un sistema auténtico y preciso de lenguaje corporal. Será en Europa donde se establezcan unas bases sólidas para el desarrollo de una verdadera ciencia del movimiento corporal que perdurará en las generaciones futuras, gracias a algunos investigadores pioneros que pueden ser considerados como los fundadores de la nueva danza: el francés François Delsarte (1811-1871) y sus estudios sobre expresión y gesto natural, el austro-húngaro Rudolf von Laban (1879-1958) y su sistema de análisis del movimiento corporal, o el compositor y pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze (1905-1950) y su método sobre rítmica corporal denominado Euritmia. Este método, orientado fundamentalmente para músicos, permitía la adquisición del sentido musical a través del movimiento corporal partiendo de la idea de que las capacidades rítmicas poseían una naturaleza muscular. Dalcroze rápidamente pudo aplicar y difundir su sistema dentro del ámbito del arte y de la educación infantil y tuvo una gran influencia entre importantes músicos, actores, bailarines y creadores escénicos de la época como Mary Wigman, Vaslav Nijinsky, Nikolai Foregger u Oskar Schlemmer.

En aquellos primeros años del siglo XX, Europa sufre un momento de fuertes convulsiones y transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, que desembocan en la Primera Guerra Mundial, a la que seguirá una dura posguerra. Pese a las dificultades que se viven, es un momento de descubrimientos y transformaciones en el campo de la creación. El desconcierto y el desencanto social que traerá el fin de la guerra llevan a contemplar el arte como una vía para el consuelo y la esperanza. Por ello, las nuevas formas vanguardistas en el arte y en la danza tendrán un gran éxito popular y difusión internacional. En el ámbito de la danza, en el que todavía impera el modelo clásico, aparecen nuevas maneras de abordar el movimiento que se hallan emparentadas con la danza libre de las americanas y serán impulsadas por el creciente interés hacia lo corporal, la gimnasia, lo exótico o la pantomima. En muchas ocasiones, los bailarines y coreógrafos de la nueva danza, se hallan inmersos en los movimientos de vanguardia artística: cubismo, futurismo, expresionismo, surrealismo, dadaísmo, orfismo, etc., y comparten contexto cultural con proyectos multidisciplinares como son los Ballets Rusos de Serge Diaghilev o la escuela de la Bauhaus en Alemania. Esta renovación de la danza europea es el origen de lo que más tarde se conoce como danza moderna.

En nuestro país hay que destacar dos figuras importantes relacionadas con esta nueva danza. Por un lado, la bailarina Carmen Tórtola Valencia, de supuesto origen español, quien siguiendo los pasos de las pioneras americanas desarrolla una danza de estética ecléctica en la que se integran piezas de temática española. Y por otro lado, la bailarina española Antonia Mercé, *la Argentina*, verdadera artífice de la modernización de la danza española en completa sintonía con las corrientes vanguardistas europeas relacionadas con el arte, la música y la moda, de la cual hablaremos más adelante en el epígrafe dedicado a las relaciones entre el flamenco y las vanguardias.

De todos estos innovadores europeos destaca Rudolf von Laban, considerado el precursor de la danza moderna centroeuropea. Este importante coreógrafo, pedagogo, teórico e investigador en diferentes ámbitos relacionados con el movimiento —coreología, eucinéctica o cinetografía—, consigue la creación de una verdadera ciencia del movimiento corporal y de un sistema de notación o escritura de coreografías que será mundialmente conocido como *Labanotación*. Profundiza en el análisis del movimiento corporal en todas las circunstancias en las que existe y puede observarlo: desde

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

François Delsarte, s/f.

Rudolf von Laban, s/f.

Émile Jaques-Dalcroze, 1912.

Dance and Gymnastics (Danza y gimnasia), s/f. Centro Jacques Dalcroze de Génova.

Dance and Gymnastics (Danza y gimnasia), s/f. Centro Jacques Dalcroze de Génova.

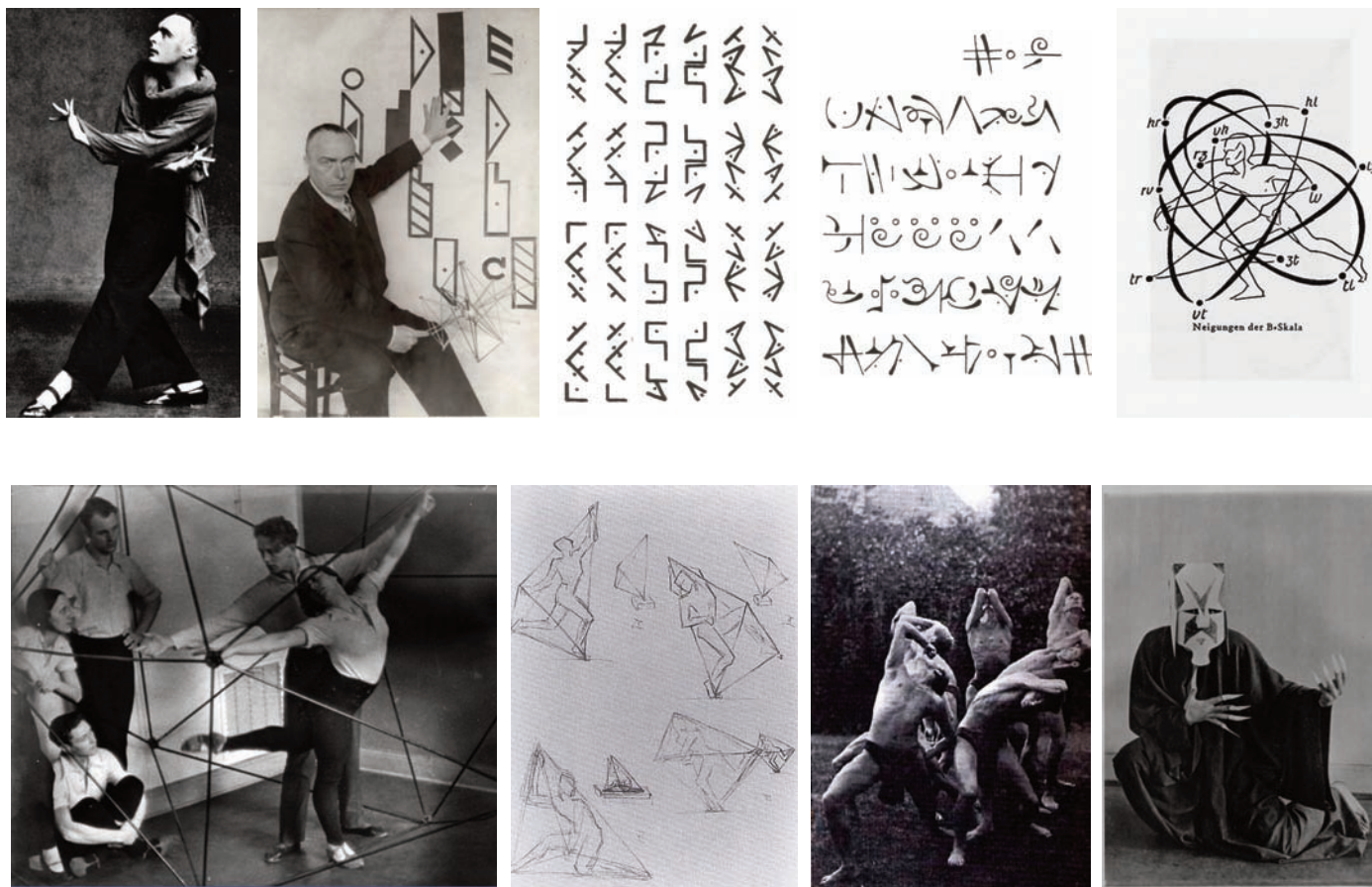


las acciones y gestos automatizados de la vida cotidiana, hasta los patrones de movimiento en actividades de índole laboral o profesional, incluyendo las evoluciones creadas para las danzas folklóricas o rituales, o los innatos y espontáneos impulsos motrices de los niños. Entiende cada acción como la respuesta a una motivación interna: *“cada fase de movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada gesto de una parte del cuerpo, revela algún rasgo de nuestra vida interior”*¹⁵. Por eso, centra sus investigaciones en el análisis del movimiento desde una doble perspectiva, el funcionamiento físico-anatómico y su origen funcional-expresivo, con el objetivo de observar la interacción de ambos elementos y lograr un verdadero dominio del movimiento. A partir de estos estudios, Laban contempla cuatro elementos fundamentales que intervienen en el movimiento humano: cuerpo, espacio, tiempo y energía, en base a los cuales articula su propio sistema de danza, así como su modo de enseñanza, desarrollando un método que permite clasificar, describir y notar cualquier forma de movimiento. Sus principios e investigaciones marcarán profundamente la evolución de la danza moderna y de la pedagogía de la danza del siglo XX; su huella llega hasta la actualidad. Es considerado un artista revolucionario equivalente a Picasso en las artes plásticas o Stravinsky en la música.

Hijo de un alto cargo del ejército, durante su infancia y juventud acompaña a su padre en sus numerosos viajes, quedando impresionado por las danzas y costumbres de las diferentes culturas. Desafiando la carrera militar a la que familiarmente se encontraba destinado, desde joven se siente atraído por el mundo del arte y en 1900, con veintiún años, se traslada a París para estudiar arquitectura en la Escuela de Bellas Artes. Este interés por las artes no le abandonaría jamás. En 1909, se traslada a Munich donde se inicia en el estudio de las artes del movimiento. Se relaciona con artistas de la vanguardia europea como los expresionistas Emil Nolde o Max Ackermann –con quien debatiría su método de notación coreográfica– o como el grupo dadaísta de Zurich, con el que establecería un profundo vínculo convirtiéndose junto a sus bailarines en colaboradores y espectadores asiduos del Cabaret Voltaire.

Posiblemente inspirado por las innovadoras concepciones del arte de vanguardia, Laban quiso trasladar esos ideales al ámbito de la danza y defendió la danza como disciplina artística autónoma, en condiciones equivalentes al resto de las artes. Al igual que las pioneras norteamericanas, entiende cada movimiento corporal como una necesidad interior de expresión y traslada esta idea a la configuración de un nuevo vocabulario de movimientos al servicio de la danza. Laban

- Rudolf von Laban desarrolla un profundo análisis del movimiento corporal elaborando una verdadera ciencia del movimiento humano
- Danza a partir de los elementos del movimiento humano: cuerpo, espacio, tiempo y energía
- Se relaciona con artistas del expresionismo alemán y con el grupo dadaísta de Zurich, llegando a colaborar en las veladas del Cabaret Voltaire
- Traslada a la danza las concepciones del arte de vanguardia y entiende cada movimiento corporal como una necesidad interior de expresión



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Rudolf Laban: tanzstudie (estudio de danza), s/f.

Rudolf Laban en una conferencia explicando su método de notación coreográfica para danza, s/f.

Rudolf Laban: Tabla de signos para Choreographie, 1926.

Rudolf Laban: Tabla de signos para Choreographie, 1926.

Rudolf Laban: croquis para escalas de trazos de danza, 1926.

El icosaedro de Rudolf Laban perteneciente a su teoría de análisis del movimiento.

Rudolf Laban: croquis sobre su teoría coreográfica, 1924.

Grupo de danza Laban, s/f.

Rudolf Laban: Der Mathematicus Groteske, s/f.

cree en el movimiento como un modo de liberar al cuerpo de las ataduras tradicionales que sufre, huye de los convencionalismos, por eso descalza al bailarín, y libera a la coreografía de la necesidad de ser creada a partir de una música o de una serie de pasos codificados. Su nueva danza debe ser contemplada desde una perspectiva de libertad y una confianza plena en la creatividad humana, considerando que cada bailarín puede aportar algo distinto a la danza en función de su individualidad.

En 1911 Laban abre su primera escuela en Munich. Al comienzo de la Primera Guerra Mundial se traslada a Suiza, donde conoce a Mary Wigman, su principal discípula. En 1915, durante la Gran Guerra, funda en Zurich el Instituto coreográfico y pasa los veranos en la escuela de Monte Verità, en la ciudad suiza de Ascona, un centro experimental, pacifista y naturista, donde acuden personajes de la intelectualidad de la época como Tristan Tzara, Hugo Ball, Paul Klee, James Joyce, Karl Jüng, Hermann Hesse, Isadora Duncan o Émile Jacques-Dalcroze, en busca de nuevas filosofías de vida y de ordenación social que presenten una alternativa al modelo industrializado de la ciudad moderna. En 1919 vuelve de nuevo a Munich, centro artístico de Alemania en ese momento, para emprender una exitosa carrera como coreógrafo y pedagogo. Dirige su compañía de teatro de la danza y funda escuelas en numerosas ciudades europeas en las que sus discípulos, entre los que se encuentran Mary Wigman, Kurt Jooss o la dadaísta Sophie Taeuber, enseñan su sistema de movimiento corporal y educan en la apreciación de las cualidades formales, expresivas y simbólicas del arte de la danza para la formación de bailarines socialmente sensibles. En estas escuelas se ofrecen tanto *coros* de danza para aficionados, como formación para bailarines profesionales, consiguiendo una enorme proyección social. En 1927 se traslada a Berlín. Allí será designado en 1934 director de los Teatros Estatales Unidos. Durante los Juegos Olímpicos de 1936 organiza las coreografías corales para la ceremonia de inauguración. Debido a su oposición a las ideas del nacionalsocialismo todas sus actividades fueron prohibidas y en 1938 se exilia a Inglaterra, donde continuará con su labor pedagógica de creación de escuelas.

- Educación en las cualidades formales, expresivas y simbólicas de la danza para la formación de bailarines socialmente sensibles
- Movimiento como medio para la liberación corporal, la creación artística y la expresividad individual
- Gran interés en la socialización de la danza y sus aplicaciones educativas y terapéuticas

Laban entiende que la danza, al igual que otras disciplinas artísticas, es una vía para la creación artística y la expresividad individual. Pero además este importante visionario comprende la capacidad de la danza para desarrollar en las personas una mayor humanidad, de ahí su interés en la perspectiva terapéutica y educativa de la danza. Influido por los acontecimientos sociales y culturales que le rodean, las dos guerras mundiales y sus terribles secuelas, Laban confiere a su estilo de danza un fuerte componente político y social, realizando coreografías pacifistas o contra la pobreza. Es el primer creador de *coros* de danza democráticos, esto es, grupos en los que no existen solistas y cuerpo de baile, sino que todos los bailarines tienen la misma importancia dentro de la coreografía. Estos *coros* de movimiento fueron creados como un medio de reconstrucción interna personal y colectiva con una fuerte dimensión terapéutica. Lamentablemente fueron tomados como modelo de referencia por el partido nazi para la organización de los desfiles y exhibiciones masivas que acompañaban los multitudinarios discursos políticos, distorsionando las aspiraciones de Laban.

La perspectiva del polifacético Laban que resulta más importante para nuestra investigación es la del pedagogo interesado en desarrollar el enfoque terapéutico y educativo de la danza. Laban expande la danza desde el ámbito profesional y académico a los grandes grupos de población, siendo el creador de la *danza para las masas*, esto es, de la socialización de la danza. Según Laban, la danza debe ser puesta a disposición de todo individuo, y por ello dedica grandes esfuerzos en la aplicación didáctica de las nuevas formas de danza, reformando profundamente el papel de la danza en la educación, especialmente en la educación escolar. En este sentido, debe ser considerado como el gran renovador de la didáctica de la danza en el siglo pasado.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Rudolf Laban dirigiendo a sus bailarines, s/f.

Rudolf Laban y sus alumnos, s/f.



Los principios que establece este gran visionario influyen tanto en el desarrollo de la danza moderna del siglo XX, como en la renovación de la pedagogía de la danza, con la creación de la denominada Danza Educativa Moderna que veremos con más detalle en la segunda parte de la investigación dedicada a las aproximaciones pedagógicas. Además sienta las bases necesarias para la creación de las futuras terapias que trabajan a partir del movimiento y la danza.

Una de las discípulas de Laban, Mary Wigman (1886-1973), será la máxima figura dentro de la danza expresionista alemana. Creadora innata e inagotable, su prolífica carrera artística se extiende desde 1914 a 1960, sufriendo el ambiente difícil y angustioso que suponen las dos guerras mundiales que marcarán profundamente toda su producción y la evolución de su estilo, y que también limitarán la proyección de su obra. Su formación como bailarina comprende diferentes técnicas, como el método Dalcroze, el cual tras años de estudio rechazará por considerar que no permite a la danza su independencia respecto de la música. Pese a estas influencias, Wigman estuvo fundamentalmente educada en la escuela Laban, con quien comparte y recoge todas sus investigaciones y estudios en torno al análisis del movimiento, el uso armonioso del espacio o sus revolucionarias concepciones pedagógicas, y las pone al servicio de su imparable energía para la creación y la expresión a través de la danza y su fuerte personalidad artística. En palabras del crítico americano John Martin: *“Con Wigman la danza se manifiesta por primera vez en su especificidad; no es una historia que se cuente, ni una pantomima, ni una escultura en movimiento, ni una geometría en el espacio, ni virtuosismo acrobático, ni ilustración musical, sino solamente danza, un arte autónomo, totalmente ejemplar en lo que encarna el ideal del modernismo: el eficaz y magistral empleo de un material propio (a este arte) y que desemboca en la abstracción”*¹⁶.

Durante el período de entreguerras Wigman decide quedarse en su Alemania natal, pese a que Laban y otros colaboradores emigran a diferentes ciudades. Los dramáticos acontecimientos que se suceden con la subida al poder del nacionalsocialismo repercuten definitivamente en sus coreografías en las que busca la expresión del miedo y el temor que produce la guerra. También recoge otras influencias externas, tanto de su contexto vital como de otras culturas no occidentales con la danza hindú o africana. De todas sus influencias, quizá la más importante sea la escuela expresionista alemana que nace por aquella época, aunque posteriormente se adscribirá a otras corrientes artísticas como el dadaísmo de Zurich. Se relaciona con artistas expresionistas del grupo *Die Brücke* (El puente), como Emile Nolde, quien al verla bailar le anima a conocer a Laban y de quien toma el uso de la máscara para muchas de sus piezas. También comparte

- Laban es el gran renovador de la didáctica de la danza y el creador de la Danza Educativa Moderna

- Las coreografías de Mary Wigman recogen el miedo y el temor a la guerra, y otras influencias de culturas no occidentales y de corrientes artísticas como el expresionismo y el dadaísmo
- Toma el uso de la máscara del expresionista Emile Nolde



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Charlotte Rudolph: Mary Wigman en Celebración, bajo el signo de las tinieblas, s/f.

Charlotte Rudolph: Mary Wigman, s/f.

Mary Wigman, s/f.

Charlotte Rudolph: Mary Wigman en Das Opfer: Tanz in den Tod II, (Sacrificio: Danza hacia la muerte), 1931.

Charlotte Rudolph: cuatro imágenes con Mary Wigman en Schicksalslied (Canto del destino), s/f.

Charlotte Rudolph: Mary Wigman en Todesruf (La llamada de la muerte) del ciclo Opfer, 1931.



- La danza expresionista comparte las ideas del arte expresionista; representación de la naturaleza y de la espiritualidad del ser humano; expresión interior del intérprete
- Prioridad expresiva de la obra frente a su perfección técnica
- Lenguaje corporal gestual, expresivo y teatral que refleja sus sentimientos personales y colectivos como como mujer de su época
- Innovadora metodología que permite la intervención del alumno en el proceso creativo de composición coreográfica a partir de sus improvisaciones de movimiento

con el grupo expresionista *Der Blaue Reiter* (El Jinete Azul) los principios fundamentales de su ideal creativo: la concepción del arte como la expresión interior del intérprete. Wigman traslada a la danza las características del movimiento expresionista en el arte, que persigue la representación de la naturaleza y la espiritualidad del ser humano, no mediante el reflejo de su belleza formal, sino a través del retrato de sus sentimientos y sufrimientos. De este modo, la perfección técnica no se hace tan prioritaria como la expresividad de la obra. Podemos afirmar que el desarrollo del arte y la danza expresionistas se produjo de forma paralela, compartiendo ideas y fines comunes. Wigman consigue crear un estilo coreográfico independiente y propio, caracterizado por un lenguaje gestual, expresivo y teatral, incluso trágico y excesivo, que en algunos momentos evoluciona tímidamente hacia la abstracción, y que es el reflejo de sus propios sentimientos como mujer, pero también el testimonio de un tiempo y de un país. En palabras de Susan E. Manning: “*Las danza de Wigman pueden ser interpretadas tanto en términos nacionalistas como en términos feministas. En su sentido más básico, las denomino feministas porque subvirtieron la erotización de la mujer intérprete, y nacionalistas porque proyectaron una identidad nacional esencializada, a modo de un aura mítica del germanismo*”¹⁷. Las relaciones de Wigman con el régimen nazi serán turbulentas y contradictorias, y finalizarán con la prohibición de sus danzas y el cierre de sus escuelas.

Wigman se convierte en una relevante pedagoga, que sigue el ejemplo de su maestro. Enseña con gran dedicación los fundamentos técnicos (trabajo con la respiración, el tórax y la pelvis), pero también las bases estéticas, formales y expresivas de su estilo, al tiempo que practica una innovadora metodología para la creación de coreografías: “*Para componer, empieza siempre por hacer ejecutar ejercicios de improvisación. Luego, dirige al alumno con sus consejos hasta que el gesto alcanza la perfección*”¹⁸. La intervención directa del alumno en el proceso de composición supone la plena confianza en su potencial expresivo y creativo, así como una didáctica que se aleja de la metodología tradicional imitativa, y que se nutre directamente de la pedagogía Laban. Colabora con Laban en su escuela de Ascona en Suiza desde 1913 a 1919. Al año siguiente abre su propia escuela en Dresde, a la que seguirán otras filiales en diversas ciudades alemanas. En su escuela de Dresde consigue convocar a muchos jóvenes venidos de diferentes países, algunos de los cuales se convierten en bailarines profesionales con los que funda su propia compañía y que más tarde emprenden sus carreras de manera independiente. Sus alumnos más aventajados llegan a ser colaboradores, dedicándose a la enseñanza de su método de danza en Alemania y Nueva York.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Charlotte Rudolph: Mary Wigman en *Das Opfer: Tanz in den Tod II*, (Sacrificio: Danza hacia la muerte), 1931.

Ernst Ludwig Kirchner: *Die Tanzende Mary Wigman* (La danza de Mary Wigman), 1933.

Máscara para Personaje de Ceremonia.

Mary Wigman en *Hexentanz* (Danza de la bruja), s/f.

Mary Wigman en su estudio de danza en Berlín, 1959.

Mary Wigman en su estudio de danza en Berlín, 1959.



En España, estas corrientes innovadoras respecto a la danza y su enseñanza eran entonces desconocidas y tardan décadas en llegar. Pese a ello, podemos encontrar una bailarina y coreógrafa española, Carmen Tórtola Valencia (1882-1955), que desarrolla su carrera dentro de ese ambiente de renovación y modernidad que se empieza a fraguar con el cambio de siglo, tanto en Norteamérica como en Europa, en busca de nuevas formas y concepciones para la danza más allá del ballet académico. Tórtola conoce la danza libre de Isadora Duncan y Loïe Fuller, las cuales influyen definitivamente en su creación coreográfica y con quienes se le compara en la época. En este sentido, puede ser emparentada con el grupo de aquellas pioneras bailarinas que simbolizan y defienden la liberación de la mujer. Pese a su presencia en los ambientes intelectuales de nuestro país, sus éxitos han pasado prácticamente desapercibidos para la historia de la danza. En 1912, Emilia Pardo Bazán escribe sobre ella: “...en una bailarina personificó el Oriente, la seducción perversa de la mujer que ondula. Al ritmo de sus ondulaciones y serpenteos cayó la cabeza de Yokonan. En Tórtola Valencia parece renacer Salomé, que es uno de los ideales estéticos de nuestro tiempo”¹⁹. Personaje que la escritora parece vaticinar para Tórtola; ésta lo representará en México en 1918 con la música de la ópera de Strauss. Tórtola se identifica con la imagen de la mujer moderna, libre e independiente de principios de siglo que rechaza el matrimonio para proteger su arte como principal vocación en su vida.

Mujer cosmopolita y refinada, dotada de una gran belleza y de una imponente presencia escénica, Tórtola posee además una gran capacidad comunicativa e interpretativa. Recibe una exquisita formación intelectual y artística, que la lleva a interesarse por las filosofías orientales y exóticas, tan en consonancia con los ideales modernistas de la época. El estilo de Tórtola se caracteriza por una estética intensamente personal, excesiva, elegante, mística y ecléctica, en la que se dejan sentir las aportaciones de la danza expresionista alemana. Dentro de su repertorio encontramos danzas orientales, africanas, árabes, indias, latinoamericanas o españolas, que ella misma coreografía con asombrosa versatilidad, en busca de la estilización de los elementos esenciales de la danza tradicional, no mediante la reproducción de los movimientos auténticos, sino a través de una visión profunda y espiritual de los mismos. Podríamos decir que en sus coreografías los contenidos interpretativos, simbólicos o expresivos son más importantes que los estrictamente formales. Para las danzas de carácter español, recurre a la estética flamenca, con sus adornos habituales como flores, mantones, peinetas o castañuelas. Al igual que las pioneras norteamericanas, se trata de una completa directora escénica que no sólo es la

- La española Carmen Tórtola Valencia desarrolla una carrera cercana a las nuevas formas de danza como la danza libre de las pioneras norteamericanas
- Tórtola se identifica con la mujer moderna, libre e independiente de principios del siglo XX

- Recreaciones de danzas tradicionales en las que enfatiza los contenidos interpretativos, simbólicos o expresivos por encima de los formales



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Carmen Tórtola Valencia, 1910.
 Carmen Tórtola Valencia en *La serpiente*, 1915.
 Carmen Tórtola Valencia, 1928.
 Carmen Tórtola Valencia, s/f.
 Foto dedicada en Santiago de Chile, 1921.
 Carmen Tórtola Valencia en *Chan, chan*, Perú, 1922.
 Carmen Tórtola Valencia en *Danza Incaica*, s/f.
 Carmen Tórtola Valencia en *Danza Incaica*, s/f.



coreógrafa y bailarina solista de sus espectáculos, sino que también se encarga de la selección y dirección musical, la escenografía y los figurines para el vestuario que ella misma diseña.

Su carrera profesional se desarrolla entre 1908 y 1930. Consigue grandes éxitos en los teatros más importantes de Europa y América, continente al que viaja tras el estallido de la Primera Guerra Mundial y que recorre de norte a sur. E nuestro país, realiza largas giras que le llevan a actuar en numerosas ciudades españolas, en las que comparte escenarios con otras figuras de la danza española como Imperio Argentina o Encarnación López, *la Argentinita*. Se convierte en musa de artistas y poetas que encuentran en su estilo la realización de sus ideales estéticos. Bautizada por Rubén Darío como “*la bailarina de los pies desnudos*”, será retratada por conocidos pintores como Ignacio Zuloaga y escritores de la talla de Pío Baroja, Ramón María del Valle Inclán, Jacinto Benavente o Ramón Gómez de la Serna. Según Sebastián Gasch el arte de Tórtola Valencia hay que situarlo en el posmodernismo, entendido como decadencia del modernismo, preciosismo teñido de orientalismo, del que también participan intelectuales y artistas que fueron grandes admiradores de la bailarina²⁰.

- Composición coreográfica a base de transposiciones artísticas entre las artes plásticas y la danza; bocetos de poses y actitudes en representaciones de danzas del arte antiguo para reconstruir sus movimientos

Queremos destacar especialmente las relaciones que establece dentro de su obra entre el arte y la danza a través de la recuperación de danzas del pasado histórico. Tórtola estudia las representaciones de danzas en el arte antiguo y a partir de la reproducción de las actitudes y posiciones encontradas mediante bocetos gráficos, reconstruye e interpreta bajo su visión personal los bailes sagrados antiguos. Su interés por el arte le lleva a iniciarse en la pintura, llevando a cabo algunas exposiciones en las ciudades donde actuaba. Así pues, en el arte de Tórtola Valencia encontramos un importante y original proceso creativo, a base de transposiciones artísticas entre las artes plásticas y la danza, que va a funcionar como modelo para nuestra propuesta didáctica. Lamentablemente nunca estuvo interesada en la transmisión y la enseñanza de su estilo.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Carmen Tórtola Valencia en la portada de *Nuevo Mundo*, 1913.

Carmen Tórtola Valencia rodeada de admiradores, *Galería de retratos del Ateneo de Madrid*, 1913.

J. Viladomat: escultura inspirada en Tórtola Valencia, 1919.

Tórtola Valencia en un cartel publicitario para la casa Myrurgia.

Rafael Penagos: Tórtola Valencia, 1912.

Rafael Penagos: Ilustraciones para el *Poema Tórtola Valencia* de Luis Fernández Ardavin, 1915.

Poema Tórtola Valencia de Luis Fernández Ardavin, 1915.

Rafael Penagos: Proyecto de cartel, s/f.



La escena moderna: nuevos modos de danza y representación teatral en el arte de vanguardia

Desde los inicios del siglo XX se deja sentir en el arte un creciente interés hacia el movimiento y la velocidad, hacia el incesante dinamismo que impregna la sociedad moderna, inmersa en continuos cambios que afectan a todos los ámbitos de la vida: sociales, políticos, tecnológicos, científicos, culturales, económicos, etc. En mayor o menor medida, todas las vanguardias artísticas se preocuparon por la representación del movimiento. Lo dinámico se convierte en un valor en alza y, aún hoy en la sociedad actual aunque de una manera muy distinta, se deja sentir esta preferencia cultural por el movimiento frente al estatismo.

Los artistas vanguardistas buscan la manera de traducir en imágenes la sensación dinámica que caracteriza la vida moderna y para ello exploran distintos modos de conseguir la representación plástica del movimiento, replanteando las estrategias hasta entonces utilizadas para ello en las artes visuales tradicionales de carácter estático. Se estudian posibilidades a partir de composiciones asimétricas, en las que los cuerpos parecen abocados al desequilibrio, mientras otros intentos se centran en la manera de aplicar el color sobre la superficie del lienzo, consiguiendo el *movimiento cromático* de sus elementos mediante pinceladas sueltas y vibrantes o mediante la utilización de gamas armónicas o contrastes simultáneos de color para la creación de ritmos pictóricos. Pero, quizá, las más numerosas fueron aquellas investigaciones que introducen una progresiva abstracción y mecanización en sus representaciones para captar esa esencia dinámica de la realidad que les rodea y conseguir la ruptura definitiva con la iconografía imitativa y figurativa del arte del pasado.

Por otro lado, la forma de concebir, comprender y contemplar el objeto estético se ve alterada con la irrupción de nuevos materiales y métodos artísticos como el *collage*, el ensamblaje o el objeto encontrado. El artista ya no pinta, dibuja o esculpe, más bien se dedica al bricolaje; fragmenta cuerpos y objetos para volver a montarlos, recomponerlos y construirlos transfigurando su apariencia original. Aparecen nuevas categorías artísticas que se nutren de lo teatral, de la acción, de la floreciente *performance* y de la danza, y proporcionan a la obra de arte una nueva perspectiva escénica.

Todas estas renovaciones formales y conceptuales que plantean los movimientos artísticos de vanguardia tendrán, como veremos a continuación, un inmediato reflejo en las nuevas formas escénicas que surgen en su entorno. Las relaciones entre el arte y los escenarios se intensifican de manera asombrosa en los comienzos del siglo XX. La renovación de las producciones escénicas discurre en paralelo a los derroteros seguidos por los movimientos artísticos de vanguardia. Los propios artistas –futuristas, dadaístas, surrealistas o los pertenecientes a la escuela de la Bauhaus– serán en muchos casos los intérpretes y protagonistas de estas acciones escénicas. Los artistas modernos ven en los teatros la plataforma perfecta para la difusión de sus ideales artísticos a un público más amplio. La interdisciplinariedad, considerada como el mejor método para transmitir al gran público la causa del arte moderno, invade la escena europea propiciada por ciertos contextos históricos como la Rusia revolucionaria de 1917, el París del período de entreguerras, la Italia futurista o la Alemania de la República de Weimar.

Esta idea vanguardista del espacio escénico como lugar de encuentro de las artes tiene su origen en los escenarios simbolistas del París de finales del siglo XIX, que acogieron no sólo producciones teatrales sino también espectáculos del floreciente mundo de la danza. Allí, pintores post-impressionistas tan importantes como Pierre Bonnard, Édouard Vuillard, Henri Toulouse-Lautrec o Edvard Munch habían colaborado en la creación de vestuarios y decorados. Estos artistas, inmersos en la búsqueda de medios escénicos alternativos al naturalismo romántico, querían abandonar las decoraciones figurativas encaminadas a la recreación de lo real. Los pintores comienzan a colaborar en el teatro y *“su obra deja de ser un elemento independiente y autónomo para adaptarse a un proyecto artístico colectivo en el que su función pasa a ser otra: la de colaborar en la creación de un espacio teatral y un discurso que puede ser narrativo, o tener carácter musical o de danza, o simplemente efectos escénicos. [...] Al mismo tiempo el lenguaje plástico del artista tiene que conseguir una eficacia visual sobre un escenario en movimiento, donde se desarrollaba otro proceso visual más complejo y heterogéneo que el que tiene lugar sobre la verticalidad del muro en reposo”*²¹.

Con la irrupción de las vanguardias este diálogo abierto entre el arte y el teatro va a desarrollarse de manera extraordinaria y, en consecuencia, especialmente con las primeras vanguardias históricas, se comienza a forjar una nueva estética teatral. Los escenarios se van a convertir en verdaderos laboratorios de experimentación donde confluyen las concepciones vanguardistas y renovadas de artistas de diferentes disciplinas: pintores, músicos, escritores, escenógrafos, bailarines, actores. Estos proyectos de colaboración artística se inspiran principalmente en dos ideales: el concepto del *Gesamtkunstwerk* –la obra de arte total– de Richard Wagner y la teoría de las *correspondencias* de Charles Baudelaire.

- Las vanguardias artísticas se interesan por la representación plástica del movimiento y la velocidad que impregna la sociedad moderna
- Aparecen nuevas categorías artísticas que se nutren de lo teatral, de la acción, de la performance y de la danza, proporcionando a la obra de arte una nueva perspectiva escénica
- Los propios artistas – futuristas, dadaístas, surrealistas o los pertenecientes a la escuela de la Bauhaus– serán los intérpretes de las acciones escénicas
- Idea vanguardista del espacio escénico como lugar de encuentro de las artes
- Proyectos teatrales de colaboración artística donde confluyen las ideas renovadas de artistas de diferentes disciplinas

A mediados del siglo XIX, Wagner utiliza por vez primera el concepto de *obra de arte total* para referirse a su propia obra, ante las restricciones expresivas que encuentra en cada uno de los lenguajes artísticos según la esencia, naturaleza y medios que utiliza. *“Me di cuenta, en efecto, de que precisamente donde una de las artes comienza su límite insuperable, la otra comienza inmediatamente a funcionar en su esfera de acción con la exactitud más rigurosa; y que, consecuentemente, mediante la unión íntima de estas dos artes, uno podría expresar con claridad más satisfactoria lo que no podría de ningún modo expresarse por sí mismo”*²². Esta segmentación de las artes, esta parcelación de sus campos de actuación, que limita al artista en su búsqueda de una expresión clara y completa, sólo puede ser subsanada a través de la interrelación y cooperación de las distintas formas de arte: palabra, música, color, forma, acción, movimiento, en profunda fusión, formando una totalidad al servicio de esta aspiración unitaria. Por otro lado, este ideal de integración de todas las artes se encuentra también influido por la teoría de las *correspondencias* de Baudelaire; en un poema del mismo nombre nos habla del origen común (la naturaleza) de las sensaciones olfativas, sonoras, visuales, gustativas, y táctiles: *Como difusos ecos que, lejanos, se funden [...] En una tenebrosa y profunda unidad*. Las distintas interpretaciones artísticas que se suceden alrededor de esta aspiración ideal de la *obra de arte total* dependerán de los intereses de cada estilo. Así, mientras la idea original de Wagner proponía un solo artista como autor de la totalidad de la obra: libreto, música e idea escénica, las corrientes expresionistas, constructivistas, dadaístas o futuristas, optaron por una creación colectiva de la obra mediante la colaboración entre artistas de diversas disciplinas, quienes aspiraban, con mayor o menor fortuna, a una auténtica fusión artística.

- En los modelos estéticos del arte de vanguardia se integran formas populares de arte de raíz tradicional

- Con el cambio de siglo las mujeres adquieren una mayor visibilidad en el arte, pese a que seguirán siendo consideradas como artesanas más que como artistas

- Sus diseños dentro del arte aplicado y escenográfico fueron significativamente relevantes

En toda esta renovación artística será importante la integración de formas populares de arte. Las manifestaciones culturales de raíz tradicional, como la música, la danza o la artesanía, se transforman en una importante fuente de inspiración, especialmente para los artistas rusos y españoles. Es el tiempo de los nacionalismos y los neoprimitivismos. Los espectáculos teatrales vuelven la mirada hacia formas menos *cultas* como el circo, el *music-hall*, el teatro de variedades, el teatro japonés o el teatro de títeres, que posibilitan un tipo de teatro más popular. En la pintura, la escultura, el diseño textil y las artes aplicadas, así como en las artes escénicas, la danza o la incipiente *performance*, se fusionan modelos estéticos provenientes del arte de vanguardia junto a formas populares de artesanía, danza y teatro, en las que la mujer tiene un protagonismo importante. Con la llegada del arte moderno, las mujeres artistas, consideradas habitualmente como artesanas, encuentran un ambiente más favorable para ganarse el reconocimiento del público y de los compañeros de profesión. *“...entre 1900 y 1940, encontramos un grupo de mujeres que, de manera audaz, irrumpen en el mundo del arte y la cultura. Podemos decir que la mujer comienza a ser la gran protagonista. Se multiplica su representación en cuadros y esculturas y, en muchas ocasiones, detrás de estas creaciones hallamos no a un hombre, sino a una mujer que, como tantas otras de su época, se ha emancipado y abandonado su rol tradicional de ángel del hogar para incorporarse de forma decidida a la sociedad. [...] Así, mujer y modernidad forman un binomio que avanza perfectamente unido por la primera mitad del siglo XX”*²³. Podría afirmarse que con el cambio de siglo las mujeres adquieren una mayor visibilidad dentro del ámbito artístico, pese a que en muchas ocasiones seguirán siendo contempladas más como artesanas que como artistas. Esto se debe en parte a que muchas de ellas alternan su obra pictórica o escultórica con la dedicación al campo de las artes aplicadas y el diseño de moda, ámbitos tradicionalmente asociados a lo doméstico, lo familiar y lo femenino, por lo que estarán muy poco valorados. Sus creaciones en estos campos serán consideradas como triviales, decorativas o menos importantes, incluso cuando sus innovaciones y aportaciones a las formas artísticas de vanguardia y, muy especialmente, a sus modelos escénicos fueron significativamente relevantes como veremos en los siguientes epígrafes de este capítulo. Podemos reflexionar al respecto que la transgresión entre géneros de arte *elevado* y arte popular suele ser aceptada por sus cualidades renovadoras y originales cuando es realizada por los artistas varones, mientras que cuando son las mujeres artistas las que se internan en aquellas áreas consideradas como artes *menores*, su obra suele ser menospreciada²⁴.

La intensa actividad artística de colaboración interdisciplinar que se dejará sentir en torno a los teatros desde los inicios del siglo XX producirá espectáculos tremendamente innovadores para su tiempo, cuya calidad artística les sitúa como obras clave para el arte del siglo pasado. *“Este aspecto poco conocido de la obra de ciertos artistas de vanguardia constituye un valioso conjunto artístico que además ayuda muy bien a explicar las múltiples y diversas convergencias, y también divergencias, entre las distintas artes y movimientos de vanguardia —cubismo, futurismo, constructivismo, suprematismo, dadaísmo—”*²⁵. Así pues, dentro de estas producciones artísticas forjadas alrededor de los escenarios vanguardistas vamos a encontrar un rico terreno de experimentación para la confluencia de las artes plásticas y la danza, que podremos seguir a lo largo de los distintos movimientos de vanguardia como vamos a ver a continuación.

El cubismo representa un momento de crisis, una crisis de la representación que ya desde finales del siglo XIX venía acorralando al arte en un callejón sin salida. Es *el arte agitado de una época agitada*²⁶ en la que algunos artistas se dan

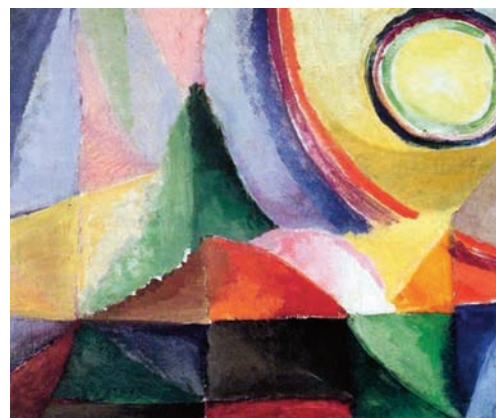
cuenta de que el arte está abocado a romper con la visión tradicional para imponer una visión más moderna, más acorde a la realidad que viven. Los cubistas acaban de esta manera con la perspectiva tradicional renacentista y consiguen una representación del objeto que es al tiempo figurativa y anti-naturalista. En el primer cubismo analítico las figuras aparecen descompuestas geométricamente en diferentes planos que se superponen para reconstruir la imagen según distintos puntos de vista en lo que se conoce como *visión múltiple*. Las pinturas y esculturas cubistas aúnan en una sola imagen diversas vistas del mismo motivo, permitiendo al espectador rodearlo sin moverse del sitio, para percibirlo de una manera íntegra y completa. De esta manera, la visión cubista requiere inevitablemente, aunque solo sea de manera imaginaria, de cierto movimiento circular: la rotación del modelo, el paseo del artista alrededor.

- La visión cubista requiere de cierto movimiento circular: la rotación del modelo o el paseo del artista alrededor

Podemos encontrar un importante antecedente de esta *visión múltiple* en las investigaciones realizadas por Étienne-Jules Marey y Eadweard Muybridge desde el inicio de la década de 1870 para diseccionar mediante instantáneas fotográficas el movimiento de humanos y animales. Sus imágenes representan uno de los más importantes hallazgos para la historia del arte al proporcionar una visión real y verdadera de cómo se producía el movimiento corporal; hallazgo que desde entonces hasta épocas recientes ha sido aprovechado por los artistas. Se puede afirmar que la visión fragmentada y múltiple que transmitían aquellas imágenes está en el origen de muchas de las innovaciones aportadas por las vanguardias artísticas, especialmente en relación al cubismo el cual representa una verdadera ruptura con la visión tradicional del arte que recogerán movimientos posteriores como el futurismo, el surrealismo o el dadaísmo. Las cronofotografías de Marey, compuestas por diferentes tomas fotográficas atrapadas bajo una misma imagen que descomponían el movimiento en un curioso diagrama esquemático y geométrico, recuerdan a la fragmentación y abstracción cubista de los cuerpos. También las series fotográficas de Muybridge recogidas en su famosa publicación *Animal Locomotion* en 1887 y capaces de atrapar cada una de las fases fugaces de una secuencia motriz desde diferentes ángulos de visión remiten inevitablemente a aquella *visión múltiple* del cubismo analítico. *“Los/las modelos se captaban, pues, desde tres puntos de vista, permitiendo una reconstrucción <<estereoscópica>> de todos los instantes congelados. Nos hallamos ante los orígenes de ese modo de visión <<multiplicado>>, característico de la modernidad, que será determinante en el desarrollo del cubismo, en el montaje (fotográfico y fílmico), en el método paranoico-crítico de Dalí, y en muchas manifestaciones creativas de las últimas décadas del siglo XX. No puedo dejar de insistir en que el origen de algunas revoluciones artísticas de alcance transcendental está en estas representaciones del cuerpo en movimiento”²⁷.*

El cubismo fue esencialmente una corriente de estudio. Movimiento tranquilo, de interior, que a menudo se quedará dentro de los límites que encierran las paredes del taller del artista. Mientras otros movimientos posteriores saldrán a la calle a invadir los teatros con la intención de fusionar el arte y la vida, el cubismo nace y se desarrolla principalmente en el ambiente intimista de los estudios de sus primeros impulsores: Pablo Picasso y George Braque. Estos dos artistas trabajarán en solitario, manteniendo, al mismo tiempo, una profunda y fructífera comunicación nunca antes producida en la historia del arte. Este espíritu intimista también se dejará sentir en la elección de los temas, que se reducen principalmente a bodegones y retratos: el mundo que existe dentro del taller. En estas representaciones de personas, podemos observar cómo el cubismo modela la figura humana bajo una nueva apariencia geométrica, modificando sus formas y endureciendo los contornos. Es la transformación del cuerpo humano bajo ese nuevo prisma caleidoscópico que caracteriza la visión cubista. Como veremos más adelante con detenimiento, esta condición intimista y reservada del cubismo vivirá una situación excepcional e invadirá el espacio teatral con la obra *Parade*, una de las más importantes colaboraciones de Pablo Picasso para los *Ballets Russes*.

- Visión cubista que transforma el cuerpo humano bajo su prisma caleidoscópico en una figura de apariencia geométrica, modificando sus formas y endureciendo los contornos



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Frantisek Kupka: *Estudio para Amorpha, fuga en dos colores*, 1912.

Sonia Delaunay-Terk: *Simultaneous Contrasts (Contrastes simultáneos)*, 1912.

Robert Delaunay: *Prismes électriques (Prismas eléctricos)*, 1914.

- Orfismo como corriente pos-cubista que se basa en una abstracción colorista que estudia la forma y color sin una estructura naturalista
- Expresión de emociones internas y del movimiento de la conciencia en busca de una relación más profunda con su ser interior, lo cual les emparentaba con los simbolistas del siglo anterior
- El matrimonio Delaunay destaca por ampliar definitivamente la proyección del arte moderno en la vida cotidiana
- Volúmenes geométricos con gradaciones de color y creación de ritmos a través de contrastes simultáneos y juegos cromáticos
- Simultaneísmo aplicado y síntesis artística: diseño textil, artes aplicadas, publicidad, decoración de interiores, diseño escenográfico y cinematográfico

Algunos pintores que, siguiendo los pasos de Braque y Picasso, habían vivido aquella experiencia cubista comienzan a introducir en sus cuadros tendencias hacia la abstracción pura, que les distancian cada vez más del cubismo pictórico y que Guillaume Apollinaire pronto denominaría como *cubismo órfico*, en clara referencia al mito de Orfeo y las formas puras de la música. Así, nace el orfismo como corriente pos-cubista que se apoya en el color y la luz, y que tiende hacia la pintura abstracta: forma y color sin una estructura naturalista, que busca como fin la expresión de emociones o estados de ánimo internos. El color aleja cualitativamente a los orfistas de los cubistas, pues confiere a las obras una calidad sensorial y emocional que contrasta con el carácter más conceptual y frío de los herederos de Cezanne. Podríamos decir, que el orfismo es la aportación más colorista al arte de las vanguardias.

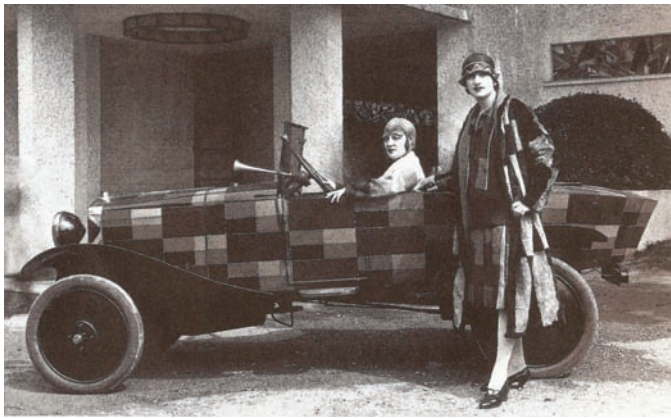
Hacia 1913, los artistas más destacados de la corriente orfista: Sonia y Robert Delaunay, Fernand Léger, Frank Kupka y Francis Picabia, habían alcanzado grados de abstracción similares mediante la descomposición de temas identificables en formas dinámicas y puras, desarrollando así formas no figurativas. Estos artistas entienden la sociedad moderna como una realidad en constante transformación y movimiento, más que como un espacio estable y estático, pero, a diferencia de los futuristas, no quieren representar ese dinamismo de su entorno exterior, sino más bien los movimientos de su conciencia en busca de una relación más profunda con su ser interior, lo cual les emparenta con los simbolistas del siglo anterior. De esta manera, alternan representaciones figurativas y no figurativas, aunque, en cualquier caso, se alejan de la temática de la figura humana, descomponiéndola, cuando la tratan, mediante cromáticos dinamismos. Es importante señalar que su trabajo precedió a la obra abstracta de Kasimir Malevich, Piet Mondrian o el grupo *De Stijl*.

De entre todos ellos, el matrimonio Delaunay destaca por sus ideas de ampliar definitivamente la proyección del arte moderno en la vida cotidiana, mediante su utilización para el diseño textil, las artes aplicadas y las artes escénicas. Desde 1912, Sonia aplica sus experiencias con la abstracción, el color y el ritmo a la realización de encuadernaciones, colchas, almohadones, vestidos y otros objetos cotidianos –incluso diseña un automóvil Citroën en 1925– que decora con sus composiciones orfistas. En sus obras buscan, en palabras de Sonia, “*partir de lo real para desembocar naturalmente en lo abstracto, en los elementos esenciales, las formas circulares cuya línea no rompe el ritmo del color*”²⁸. Modelan los volúmenes geométricos con gradaciones de color y buscan la creación de ritmos a través de contrastes simultáneos y juegos de alternancias cromáticas. Con frecuencia en sus composiciones aparecen formas circulares, discos omnipresentes, que activan una dinámica infinita y continua a semejanza de la esencia fundamental de la vida.

Exiliados durante la Primera Guerra Mundial en España y más tarde en Portugal, la luz y el color que encuentran en la península marcará y enriquecerá su gama cromática. Se inspiran en la artesanía popular y en el arte elevado de Rubens y el Greco que contemplan en el museo del Prado. Comienza una nueva etapa en su obra que se conoce como *simultaneísmo*. Durante esos años, se implican en numerosos proyectos y exposiciones en colaboración con los ambientes artísticos más progresistas de Madrid, Barcelona y Portugal, convirtiéndose en todo un símbolo de la modernidad y constituyendo una auténtica vía de conexión con la vanguardia parisina. Durante su exilio en la península, comienza a ser cada vez más presente en la obra del matrimonio Delaunay, especialmente en Sonia, su interés hacia la aplicación del arte en la moda, la publicidad, la decoración de interiores o el diseño escenográfico y cinematográfico. Para Sonia comienza una nueva etapa de *simultaneísmo* aplicado o, según sus propias palabras, “*ese arte de la mujer en su propia casa*”²⁹. Trabaja en varias decoraciones de espacios interiores y abre tiendas de moda, *Casa Sonia*, en Madrid, Barcelona, San Sebastián y más tarde en París, en las que vende infinidad de objetos de uso diario y telas decoradas con sus diseños geométricos, obteniendo gran éxito entre la aristocracia, especialmente en la capital madrileña.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Sonia Delaunay-Terk vestida de princesa egipcia, 1900.
 Sonia Delaunay-Terk, 1915.
 Sonia Delaunay-Terk con vestido simultáneo, 1913.
 Sonia Delaunay-Terk: Vestido simultáneo, 1913.
 Sonia Delaunay-Terk: Colcha, 1911.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Sonia Delaunay-Terk: diseño para moda y un SCV Citroën, 1925.

Sonia Delaunay-Terk vistiendo sombrero, túnica y sombrilla de su creación, Madrid, 1920.

Sonia Delaunay-Terk con chales simultáneos, 1923.

Sonia Delaunay-Terk: Composition - Dancer, 1916.

Sonia Delaunay-Terk: El Bal Bullier (detalle), 1913. Óleo sobre tela de colchón.

Sonia Delaunay-Terk: diseño para vestido de Cleopatra, 1918. Compañía de los Ballets Rusos, Londres.

Sonia Delaunay-Terk: diseño de vestuario para Léonide Massine en el esclavo favorito de Cleopatra, 1918. Compañía de los Ballets Rusos.

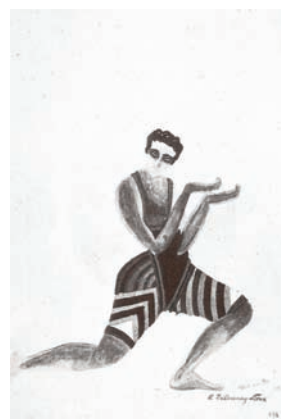
Sonia Delaunay-Terk: vestido de baile para la película Le P'tit Parigot, 1926.

Filmación del baile de la película Le P'tit Parigot, 1926.

Sonia Delaunay-Terk: Le Printemps (La primavera), decorado para Les Quatre Saisons (Las cuatro estaciones), 1929.

Sonia Delaunay-Terk: L'été (El verano), decorado para Les Quatre Saisons (Las cuatro estaciones), 1929.

Sonia Delaunay-Terk: L'hiver (El invierno), decorado para Les Quatre Saisons (Las cuatro estaciones), 1929.



- Exposiciones multidisciplinares en las que los cuadros se acompañan de música simultánea, danza plástica y rítmica simultánea o filmes coloreados

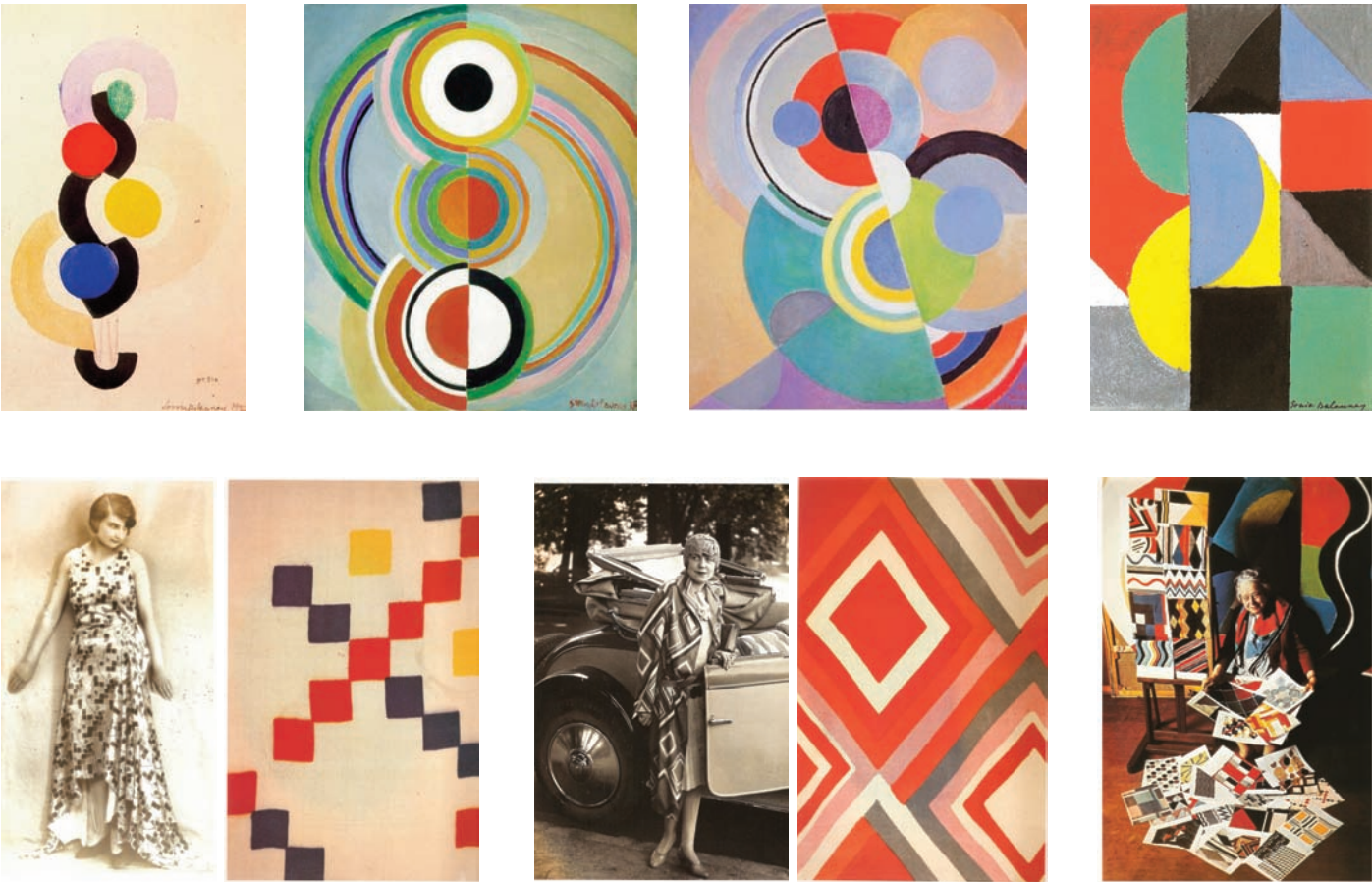
- Dibujos sobre el tema de la danza en los que integra el cuerpo y el movimiento en una dinámica de colores simultáneos
- Las creaciones de Sonia Delaunay-Terk revolucionan el diseño textil y la decoración de interiores

Surgen proyectos multidisciplinares con los que el matrimonio Delaunay desea llevar a cabo sus ideas sobre síntesis artística mediante exposiciones en las que los cuadros se acompañan de música simultánea, *danza plástica y rítmica simultánea* o filmes en colores. *“Esta representación, lejos de ser concebida como una animación suplementaria, se integra en el proyecto global de una exposición espectáculo. Decorados, pinturas, objetos y filmes coloreados, música simultánea pero también danza plástica y rítmica simultánea están estrechamente relacionados en un mismo proyecto escenográfico que orienta claramente la exposición hacia la obra de arte total, la Gesamtkunstwerk, tan cara a los alemanes y reactualizada en esta época por los proyectos escenográficos de los futuristas italianos”*³⁰.

Estos ideales de fusión artística conectan rápidamente a Sonia Delaunay-Terk con los Ballets Rusos, de los que hablaremos más adelante. Por aquellos años, esta innovadora compañía también se refugia de la Gran Guerra en la península, presentándose primero en Madrid, Barcelona o Lisboa, para hacia 1918 realizar una extensa gira por toda la geografía española. Sonia comparte con el director, Serge Diaghilev, su origen eslavo, además de estrechas relaciones con otros artistas rusos, como Natalia Goncharova y Mijail Larionov, que ya habían sido colaboradores de la compañía. Este encuentro proporciona a los Delaunay la participación en varios proyectos escénicos con los que siguen trabajando su idea de expansión del arte más allá de los límites del cuadro con el fin de llegar a una amplia proyección social. La primera colaboración de Sonia con los Ballets Rusos será la realización del vestuario del ballet *Cleopatra*, presentado en 1918 en Londres con un éxito tal, que le procurará nuevas colaboraciones para teatro, cine y ópera. Sonia realiza en estos años varios dibujos sobre el tema de la danza en los que explora la idea de integrar el cuerpo y el movimiento en una dinámica de colores simultáneos, que se suman a los que ya había realizado antes de la guerra sobre un local parisino de tango denominado *Bal Bullier* al que solía acudir ataviada con sus trajes simultáneos.

Las creaciones de Sonia Delaunay-Terk van a revolucionar el diseño textil y la decoración de interiores porque, no sólo trasladan las investigaciones artísticas más innovadoras a las artes aplicadas, sino que son proyectos realizados por una mujer para las mujeres de la época. En una conferencia pronunciada en la Sorbonne en 1927 y titulada *La influencia de la pintura en el arte del vestido*, Sonia argumentaba: *“En el momento actual, la moda atraviesa un momento crítico que corresponde a un periodo de revolución. En alguna ocasión antes de la Primera Guerra Mundial empezó a liberarse de*

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Sonia Delaunay-Terk: *Rythme sans fin* (Ritmo sin fin), 1923.
 Sonia Delaunay-Terk: *Rythme* (Ritmo), 1938.
 Sonia Delaunay-Terk: *Rythme coloré* (Ritmo coloreado), 1946.
 Sonia Delaunay-Terk: *Rythme coloré*, (Ritmo coloreado), 1956-57.
 Sonia Delaunay-Terk: *diseño para vestido de tarde*, 1924.
 Sonia Delaunay-Terk: *Seda serigrafiada*, 1924.
 Sonia Delaunay-Terk: *diseño de abrigo*, 1926.
 Sonia Delaunay-Terk: *diseño textil para abrigo*, 1926.
 Sonia Delaunay-Terk *rodeada de sus diseños textiles*, 1965.



la costura académica: se deshizo del corsé, del cuello alto, de todos aquellos elementos de los vestidos femeninos que exigían una estética de moda que era contraria a la higiene y a la libertad de movimiento. Principalmente es el cambio en la vida de las mujeres lo que ha provocado esta revolución. Las mujeres son cada vez más activas...”³¹. Con estas palabras, Sonia Delaunay-Terk se significa como artista moderna que apoya la lucha por la igualdad y la liberación de la mujer de los años veinte, a través de los atuendos que diseña para esa mujer moderna. De manera paralela al desafío de las pioneras americanas —quienes se deshacen de toda la indumentaria del ballet académico que oprime y aprieta el cuerpo de las bailarinas clásicas, como el *maillot*, el *tutú*, y las zapatillas de punta— Sonia Delaunay-Terk aboga por ofrecer, desde el arte, un vestuario afín a la mujer moderna, que sea acorde a su manera de pensar y de actuar, que le proporcione la libertad que busca y las necesidades requeridas para su vida cotidiana, al tiempo que sea capaz de integrar y atender a las innovaciones de las corrientes artísticas más progresistas. Las producciones de Sonia Delaunay-Terk tendrán gran importancia en el ámbito comercial, pero también dejarán sentir su influencia en el diseño y las artes aplicadas, así como en las obras de artistas de la talla de Henri Matisse, Paul Klee o el americano Jasper Johns; podemos afirmar que su vigencia llega hasta nuestros días.

De todas las corrientes vanguardistas sin duda es el futurismo italiano la que, de una manera más clara, toma el movimiento como su principal referente. Los futuristas se inspiran en la incesante velocidad de la vida moderna, en su violento dinamismo que no deja tras de sí más que una apariencia fragmentada. Rechazan sistemáticamente el arte del pasado, todo aquello que huele a antiguo, no creen en el saber erudito y pedante, sino en la lucha diaria y en el *dinámico salto al vacío* que debe constituir la creación artística. En 1909, Filippo Tommaso Marinetti, ideólogo del movimiento, publica el *Manifiesto del Futurismo*, en el que determina: “Dicho en términos sencillos, el futurismo significa odio al pasado. Aspiramos a combatir enérgicamente el culto al pasado y a destruirlo”. Sustituyen el culto al pasado por la mitificación de la máquina, principal referente del mundo industrializado: “un automóvil de carrera, que parece correr sobre metralla, es más bello que la victoria de samotracia”. Para los futuristas, el nuevo ser humano es el sujeto mecanizado, sujeto animalizado, que ha sido educado por las máquinas motorizadas. Tras la publicación del primer manifiesto de Marinetti, se multiplican otros muchos en los que establecen la dirección de sus experimentaciones y producciones artísticas en los más diversos campos, se aborda la literatura y la poesía, la pintura y escultura, pero también el teatro, la pantomima y finalmente la danza y el cine.

El movimiento futurista conllevará una importante dinamización del arte. Los futuristas encuentran en el espacio teatral el ámbito artístico que mejor se adapta a sus ideales de acción y de dinamismo absoluto y, por ello, desde Italia invaden los escenarios europeos para difundir sus nuevas concepciones artísticas. Al mismo tiempo estas prácticas escénicas motivan la creación de nuevos manifiestos teatrales, cuyas lecturas públicas y representaciones siempre causan conmoción. Solicitan la implicación del público en la creación artística e invaden con sus acciones escénicas el patio de butacas para que el espectador *viva en el centro de la acción pintada*. Buscan el escándalo y la provocación, el ataque directo y abierto al público. Quieren espectadores activos y participativos, no buscan los aplausos sino los abucheos, que son siempre bien recibidos, pues aseguran que el público está vivo. En este sentido, se puede afirmar que el teatro futurista sienta las bases para la futura *performance* y las llamadas *artes de acción*.

Las veladas futuristas se constituyen en actos breves de diversa naturaleza que abarcan distintos territorios artísticos. En oposición a las formas antiguas de teatro, crean acciones en torno a dos conceptos: síntesis, esto es, brevedad de acuerdo a sus ideales de velocidad y rapidez, y simultaneidad, que ellos identifican con improvisación. A través de escenas

- Diseño de vestuario afín a la mujer moderna, que le proporcione la libertad acorde a su manera de pensar y de actuar

- Los futuristas se inspiran en la incesante velocidad y el violento dinamismo de la vida moderna, que deja tras de sí una apariencia fragmentada

- Mitificación de la máquina como principal referente del mundo industrializado y del sujeto mecanizado como el nuevo ser humano

- El espacio teatral como ámbito artístico que mejor se adapta a sus ideales de acción y de dinamismo absoluto

- El teatro futurista busca el escándalo y la provocación, el ataque directo y abierto al público y sienta las bases para la futura *performance* y las artes de acción



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Carlo Carrà: *Mujer en una Ventana (Simultaneidad)*, 1912.

Giacomo Balla: *Dinamismo de un coche en movimiento con luces*, 1912.

Umberto Boccioni: *Dinamismo de un ciclista*, 1913.

cortas, improvisadas e inconexas, quieren captar la realidad fragmentada y alterada que les rodea. Para su creación, tienen como referente el teatro de variedades que habían visto en el París de principios de siglo, en el que encuentran las características escénicas que estaban buscando: espectáculos sin argumento, con ciertas dosis de sorpresa, irreverencia y locura en los que el público a menudo participa y colabora y, además, bastante antiacadémicos, permitiéndose la crítica política y el sarcasmo. Por ello, en las veladas futuristas pronto se integran elementos tomados de esas formas populares de teatro y danza, como el *music-hall*, el teatro de marionetas, el deporte o el circo, tal y como defiende Marinetti en su manifiesto *Il teatro di Varietà*, de 1913.

- La pintura futurista busca la representación de la belleza de la velocidad y la energía violenta y fragmentada de la sociedad moderna

Obsesionados por el inagotable dinamismo que acompaña a las innovaciones mecánicas, los futuristas quieren plasmar en sus lienzos la belleza de la velocidad y el frenético movimiento de la sociedad moderna: personas, animales, coches, aviones, la vida en la ciudad. Huyen de las representaciones figurativas y realistas de la pintura tradicional. Retoman las investigaciones y recursos utilizados por los pintores cubistas y orfistas, como la reducción geométrica del motivo hasta la abstracción total o la captación de acontecimientos o fenómenos simultáneos para transmitir una sensación dinámica. Así mismo, se servirán del color, de sus diversos modos de aplicación y de contrastes cromáticos, para buscar esa energía violenta y fragmentada acorde a la vida moderna. Mediante estos recursos pictóricos los pintores futuristas abordan en sus cuadros la temática de la danza. Las imágenes que habían legado los artistas impresionistas y fauvistas sobre este tema –Edgar Degas y sus bailarinas clásicas, Henri Matisse y sus danzantes de contornos suaves, Auguste Rodin y sus estudios sobre bailarinas camboyanas o las escenas de baile de los cabarets parisinos de Henri de Toulouse-Lautrec– se transforman bajo la mirada futurista que no puede olvidar las descomposiciones cubistas del modelo bajo diferentes planos.

- Utilización de la visión estroboscópica para captar el movimiento

También serán numerosos los cuadros que utilizan la visión *estroboscópica* para captar el movimiento. En ellos, el mismo asunto se representa repetido varias veces, según las diferentes fases congeladas del movimiento, tal y como aparecía en las investigaciones fotográficas realizadas por Étienne-Jules Marey o Eadweard Muybridge sobre el movimiento de seres vivos a finales del siglo XIX. Aquellas fotografías eran registros objetivos de acciones cotidianas de animales y personas descompuestos en diferentes instantáneas consecutivas, que permiten la percepción veraz de las diferentes fases del movimiento como rastros congelados por las imágenes. Entre las fotografías realizadas por Muybridge podemos encontrar en 1885 una *Femme dansant (Miss Larrigan)*, que nos deja el testimonio de una bailarina danzando libremente, bajo una estética que puede recordar a la de Isadora Duncan o Loïe Fuller, ataviada con una vaporosa falda que manipula mientras baila. Desde su invención, las evidencias que descubría este nuevo procedimiento fotográfico tuvieron gran repercusión social, científica y artística. Escultores, pintores y otros artistas se sirvieron de estas imágenes, especialmente en las vanguardias artísticas, para la creación de sus obras y la revisión de los modos de representar el cuerpo humano en movimiento. Uno de los mejores ejemplos pictóricos del futurismo que utilizan este recurso es el famoso cuadro de Marcel Duchamp *Nu descendant un escalier* (Desnudo bajando una escalera), de 1912.

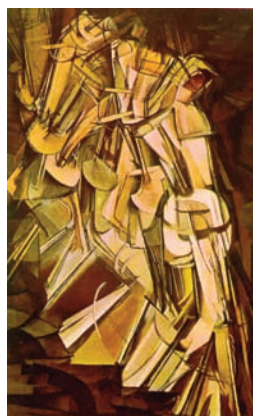
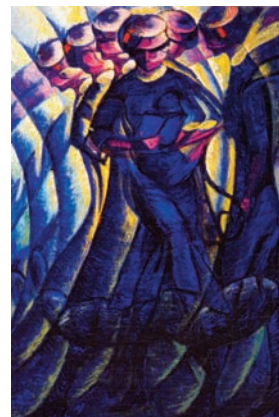
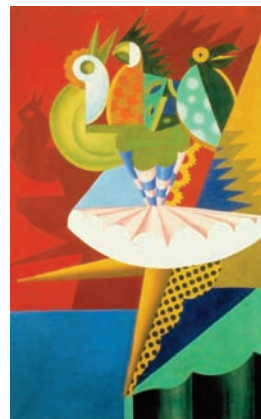
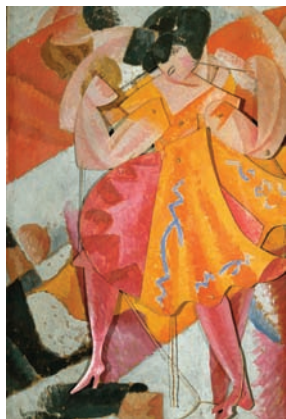
- La pintura futurista de raíz constructivista y arquitectónica, desarrolla las dos formas principales de teatro futurista: el escenario-máquina y el escenario plástico

La pintura futurista con su raíz constructivista y arquitectónica, será la base para el desarrollo de las dos formas principales de teatro futurista: el escenario-máquina y el escenario plástico. Para su creación, los futuristas introducen importantes innovaciones en relación con la estética formal y cromática de la escenografía, requiriendo en algunas ocasiones de verdaderos ingenios técnicos para su puesta en práctica. Por otro lado, la escultura futurista defendida por el artista Umberto Boccioni que quiere reflejar el movimiento continuado de los volúmenes mediante la construcción de una dinámica plástica en el espacio, preconiza el nacimiento de la escultura cinética del siglo XX, al tiempo que proporciona ideas y conceptos que serán igualmente desarrollados en el espacio teatral.

- Las innovaciones escénicas de los futuristas van a abordar de manera natural el ámbito de la danza

Las innovaciones futuristas en el contexto teatral van a abordar de manera natural el ámbito de la danza. Dentro de las artes escénicas, la danza responde a las necesidades cinéticas que exigen los futuristas, tal y como nos relata Fortunato Depero: *“Mi estilo, hecho de ritmo, me ha conducido necesariamente a la danza, ya que la danza no es sino acción de movimiento estilizada, y así como yo he conducido a una uniformidad rítmica colorista y formal todo tipo de elementos florales, animales o humanos, por consecuencia lógica, todo movimiento desplazamiento o vibración será uniformemente rítmico y estilístico, abriendo de esta forma un amplio horizonte para la danza del futuro”*³².

Una de las pocas intérpretes femeninas del movimiento, Valentine de Saint-Point, autora del primer manifiesto futurista escrito por una mujer, *Manifesto della donna futurista* (Manifiesto de la mujer futurista) de 1913, dedicó su trabajo al ámbito de la literatura y la danza, realizando representaciones en las que sus poemas tomaban cuerpo escénico a través de danzas abstractas que eran creadas a partir de la geometrización espacial de sus palabras. En 1913 baila en París una danza sobre *Poemas de amor, de guerra y de atmósfera*, y fue la única de todos los futuristas que actúa en Nueva York, allá por 1917, para presentar en el Metropolitan Opera House su danza *Métachorie*. En sus escritos, entre los que también



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Gino Severini: *Bailarina azul*, 1912.

Gino Severini: *Bailarina articulada*, 1915

Fortunato Depero: *Mecánica de bailarines*, 1917.

Fortunato Depero: *Rotazione di ballerina e pappagalli* (*Rotación de bailarina y papagallo*), 1917-1918.

Umberto Boccioni: *Bailarina=Hélice=Mar*, 1915.

Enrico Prampolini: *Tarantela*, 1920.

Giacomo Balla: *boceto para traje de Proserpina*, 1915.

Eadweard Muybridge: *Femme dansant* (*Miss Larrigan*), 1885.

Étienne-Jules Marey: *La marcha*, 1893.

Giacomo Balla: *Muchacha corriendo por el balcón*, 1912-1913.

Luigi Russolo: *Dinamismo plástico de los movimientos simultáneos de una mujer*, 1913.

Eadweard muybridge: *Mujer bajando la escalera*, 1887.

Marcel Duchamp: *Nu descendant un escalier* (*Desnudo bajando una escalera*), 1912.

Valentine de Saint-Point en *Poema de atmósferas*, bailado en la *Comédie des Champs-Élysées*, el 20 de diciembre de 1913.

Valentine de Saint-Point con vestido griego para el *Poème d'amour*, 1913.

- La autora futurista Valentine de Saint-Point integra poesía y danza mediante danzas abstractas creadas por la geometrización espacial de las palabras
- La teatralización futurista de la máquina explora el movimiento mecánico, rítmico, brusco y anguloso de actores y bailarines, imitando la acción de máquinas y engranajes
- Giannina Censi baila las Aeropoesías de Marinetti transformando su cuerpo en las alas, las hélices, los motores y los pistones del avión
- Interpretación de cuadros futuristas a través de la danza
- Trasladan al escenario sus investigaciones sobre volúmenes dinámicos y juegos lumínicos y cromáticos
- Simbiosis entre figuras mecánicas y decorados móviles: diseños de vestuario que modifican las figuras corporales de bailarines mediante formas geométricas y movimientos mecánicos
- Ballets mecánico-plásticos, ballets de marionetas y ballets de luces: los cuerpos se enmascaran hasta el punto de desaparecer

destaca *Manifiesto futurista della Lussuria* (Manifiesto futurista de la lujuria) de 1913, se proclama en contra de la misoginia que exhiben algunos de los representantes masculinos del movimiento, como el propio Marinetti, y defiende la lujuria como una fuerza esencial y creadora dentro del dinamismo inherente a la vida y no sólo a la mujer moderna.

La teatralización futurista de la máquina trae numerosas propuestas escénicas en las que se proyecta el movimiento mecánico, rítmico, brusco y anguloso de actores y bailarines, imitando la acción de máquinas y engranajes. En el *Manifiesto de la danza futurista* de 1917, Marinetti, así lo describe: “*Hay que superar las posibilidades musculares y tender a través de la danza hacia aquel ideal cuerpo multiplicado del motor que nosotros venimos soñando desde hace tiempo. Debemos imitar con los gestos los movimientos de las máquinas; cortejar asiduamente a los volantes, las ruedas, los pistones; preparar de este modo la fusión del hombre con la máquina y conseguir la metalización de la danza futurista*”³³. Además, da indicaciones precisas de movimiento para ejecutar danzas que imiten el despegue de un avión o el disparo de proyectiles y metralla.

Hemos de esperar a la etapa final del futurismo para ver realizados con éxito estos ideales de acción para la danza. En esta época, los futuristas se sintieron fascinados por el dinamismo del vuelo de los aviones y las nuevas experiencias que aportaba en relación a la velocidad y el sonido de los motores. Se suceden las obras sobre poesía, pintura y teatro aéreo. En 1931, Giannina Censi una joven bailarina de formación clásica, conoce a Marinetti y le propone bailar sus *aeropoesías*. Entonces crean un espectáculo en el que la bailarina se entrega a la poesía recitada por el propio Marinetti, transformando su cuerpo en las alas, las hélices, los motores y los pistones del avión. Para acercar la calidad de su movimiento al dinamismo del avión utiliza posiciones clásicas, giros rápidos y cambios de velocidad. Para la puesta en escena, Enrico Prampolini diseña un vestuario al gusto futurista, construido a base de tubos, que la Censi rechaza por considerar que obstaculiza excesivamente su movimiento. Finalmente, interpreta sus danzas con los pies descalzos y vestida con una simple malla adherente de color metalizado y brillante que se ciñe fuertemente a su cuerpo y que deja perfectamente visible la belleza de sus líneas corporales. Este traje no gustó a la crítica de la época y escandalizó al público. Las actuaciones se realizaron en varias ciudades italianas y en ellas la bailarina también interpretaba cuadros de otros artistas futuristas como Enrico Prampolini y Fortunato Depero.

Pese a estas famosas experiencias, la danza futurista no alcanzará un desarrollo equiparable al de la pintura o la escultura futurista y será dentro de la escenografía y vestuario para danza y teatro donde encontramos las más importantes aportaciones futuristas. A partir de 1914, tres de los más importantes representantes del movimiento, Balla, Depero y Prampolini, trasladan al escenario sus investigaciones sobre volúmenes dinámicos y juegos lumínicos y cromáticos. En los numerosos manifiestos que publican sobre teatro, escenografía, danza o pantomima, desarrollan sus ideas para conseguir una verdadera simbiosis entre figura mecánica y decorados móviles y proponen la simultaneidad de los diferentes elementos que intervienen en la escena: color, luces, gestos, sonidos, formas, etc. Huyen del simple decorado pintado y realizan diseños de escenografía y vestuario en los que investigan con nuevos materiales y técnicas para desarrollar el dinamismo plástico de la escena y el movimiento de actores y bailarines. En otras ocasiones, los diseños de vestuario modifican, tapan, enmascaran las formas corporales de bailarines y actores, hasta el punto de desaparecer, llegando a renunciar a la participación de intérpretes vivos. Es el caso del ballet *Mimismagia*, de 1916 para el que Prampolini diseña unos trajes plásticos y luminosos, con apéndices rígidos que cambian de color en función de los movimientos, y que consiguen un efecto dinámico y cromático espectacular. Muchos de estos proyectos, nunca llegaron a estrenarse.

La llegada de los Ballets Rusos a Roma tras el estallido de la Primera Guerra Mundial, procura a los futuristas italianos nuevos proyectos alentados por su director Serge Diaghilev, muchos de los cuales nunca se llevarían a cabo. Este es el caso de los ballets de Balla: *Macchina Typographica* (Máquina tipográfica) de 1916-17, en el que se escenifica la mecánica de una linotipia de imprenta, *L'Oiseau de feu* (El pájaro de fuego) en 1916, para el que diseña una escena con ricos efectos de luces, o el ballet *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor) en 1916, en el que Depero desarrolla la plasticidad de la escena mediante un vestuario y una escenografía con formas vegetales de aspecto geométrico que crean un ambiente de fantasía mágica y abstracta. “*Con su desbordante imaginación, crea un jardín de formas imaginarias, cuyos contrastes y ritmos trasladan al plano plástico las disonancias de la música de Stravinsky*”³⁴. A Diaghilev y el coreógrafo Léonide Massine les entusiasman estos diseños, pero la intervención de Jean Cocteau les hace abandonar el proyecto. Tras estos intentos fallidos, en 1917, se estrenará en Roma el ballet *Feu d'artifice* (Fuegos artificiales) con música de Ígor Stravinsky, coreografía de Massine y diseños escenográficos de Giacomo Balla, único proyecto estrenado de cuantos Diaghilev ideó junto a los futuristas. Balla prescinde de intérpretes vivos, tras el fracaso de unos diseños de vestuario que no permitían más que una reducida movilidad a los bailarines, y experimenta plásticamente con efectos de luz, color



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Cinco imágenes de Giannina Censi en Aerodanzas, 1930

Fortunato Depero: Maqueta de escenografía para *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1917.

Fortunato Depero: Traje para chino de *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1917.

Fortunato Depero: Traje para chino, de *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1917.

Fortunato Depero: Traje para mandarín de *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1917.

Giacomo Balla: Personaje mecánico de la composición futurista *Macchina Typographica* (Máquina tipográfica), 1914.

Giacomo Balla: Dibujo del movimiento de los actores para *Macchina Typographica* (Máquina tipográfica), 1914.

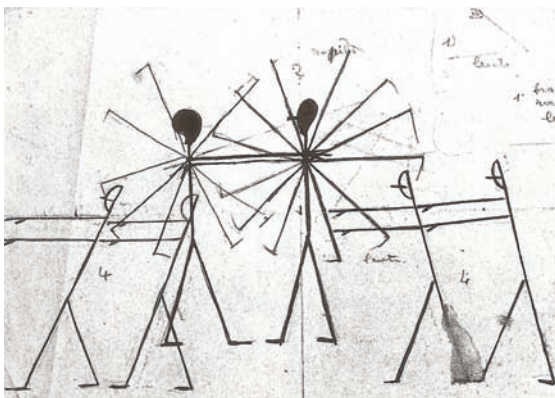
Giacomo Balla: *Feu d'artifice* (Fuegos Artificiales). Boceto de escena plástica, 1916-1917.

Fortunato Depero: Diseño de cartel para *I Balli Plastici* (Danzas Plásticas), 1918.

Fortunato Depero: Boceto para traje de diablo metálico, *I Balli Plastici* (Danzas Plásticas), 1919.

Fortunato Depero: boceto para traje de *I pupazzetti de Castella* (payaso blanco), *I Balli Plastici* (Danzas Plásticas), 1918.

Fortunato Depero: *La grande selvaggia* (El gran salvaje), *Marioneta* para *I Balli Plastici* (Danzas Plásticas), 1918.



- Los futuristas asiduos a los escenarios y aficionados a la danza, conocen y reciben las influencias de las nuevas formas de danza que aparecen en aquellos años
- Las limitaciones técnicas, humanas y espaciales que encuentran en el movimiento teatral fueron resueltas con proyectos desarrollados dentro del teatro de marionetas
- Los artistas rusos que regresan a su país tras el inicio de la Gran Guerra asimilan el futurismo italiano como arma de lucha contra el arte del pasado

y decorados móviles, realizando una interpretación tridimensional de una de sus pinturas. La influencia de las danzas de Loïe Fuller parece clara; la composición de Stravinsky era una pieza que Fuller llevaba representando durante dos años. Los futuristas asiduos a los escenarios y aficionados a la danza, conocen y admiran las nuevas formas de danza que aparecen en aquellos años: la danza libre de las pioneras bailarinas Loïe Fuller e Isadora Duncan, las innovadoras propuestas escénicas de Diaghilev para sus Ballets Russes, la danza dura y geométrica de Nijinsky, la rítmica corporal de Dalcroze y la técnica para el movimiento de Rudolf von Laban. Entre todos ellos, es la estética de la Fuller la que tendrá mayor influencia en sus investigaciones artísticas para la nueva plástica teatral. Como hemos visto, podemos encontrar en los experimentos cromáticos y lumínicos de esta bailarina, los precedentes que inspirarán importantes diseños escenográficos futuristas.

Las limitaciones técnicas, humanas y espaciales que los futuristas encontraban en el movimiento teatral fueron resueltas en muchos casos con proyectos desarrollados dentro del teatro de marionetas. El *Teatro dei Piccoli* de Vittorio Podrecca, inaugurado en Roma en 1914, así como el concepto de *supermarioneta* del artista y dramaturgo inglés Edward Gordon Craig, fueron dos referencias importantes para el impulso de esta forma teatral dentro de la corriente futurista. Las marionetas no poseían las limitaciones de movimiento de actores y bailarines, y se adaptaban mejor a la imitación de los movimientos de las máquinas que era, en definitiva, la meta de la danza futurista. Algunos autores defendieron la superioridad de la marioneta frente al bailarín de carne y hueso, por la belleza y la gracia suprema de sus movimientos³⁵. Así, los escenógrafos futuristas crearon importantes *ballets* de marionetas, en los que consiguen aquel ideal que el propio Craig nunca llevaría a cabo: sustituir al intérprete vivo por la *supermarioneta*. En 1915, Balla realiza los diseños de la ópera bufa *Proserpina* de Giovanni Paisiello para el *Teatro dei Piccoli*, aunque este proyecto nunca llegó a estrenarse. En 1918, Depero y Gilbert Clavel diseñan *Balli Plastici* (Danzas plásticas), con el que obtienen uno de los mayores éxitos futuristas. Depero, que ya había abordado la estética de títeres mecanizados en sus pinturas y esculturas hacia 1917, crea para este ballet una serie de marionetas de madera con formas geométricas de llamativos colores que, accionadas mediante hilos, consiguen movimientos completamente mecanizados y anti-naturalistas. En 1919, Prampolini presenta la escena de *Matoum et Tevitar*, con un escenario giratorio de elementos móviles, luminosos y marionetas articuladas. En 1922, Ivo Pannaggi y Vinicio Paladini presentan *Ballo Meccanico* (Ballet mecánico), en el que los personajes se mueven mecánicamente al ritmo marcado por dos motocicletas. Estos ballets de marionetas tuvieron gran repercusión en la Italia de la época y por aquellos años se fundaron teatros de títeres en las principales ciudades del país.

A partir de 1922, los futuristas recuperan sobre el escenario a bailarines e intérpretes vivos, cuya fisionomía queda transformada bajo trajes y armazones de formas geométricas, como cilindros, cuadrados o prismas, para seguir realizando numerosos ballets mecánicos en los que se presenta la mecanización de la figura humana desde una perspectiva más lúdica, humorística y satírica. Destacan, en 1924, *Macchina del 3000*, ballet creado por Depero con música de Casavola, en el que los bailarines con sus mecánicos movimientos se transformaban en una locomotora acompañados por ruidos de máquinas y, en 1927, *El mercader de corazones* con diseños de Prampolini y Casavola que combinan marionetas de tamaño natural con bailarines reales. Estas experiencias tendrán un importante desarrollo en el arte ruso de la época, así como en corrientes artísticas de vanguardia pos-futuristas como el dadaísmo, el surrealismo o la Bauhaus.

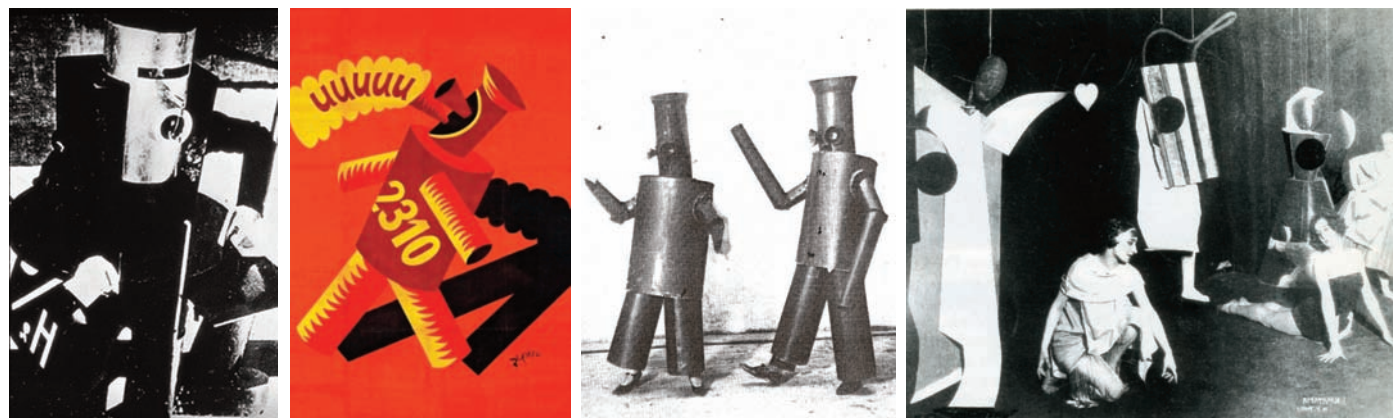
El futurismo logrará una importante difusión por las principales capitales artísticas europeas, teniendo una especial aceptación en Rusia. Los artistas rusos regresados a su país tras el inicio de la Gran Guerra serán los responsables de asimilar el futurismo italiano como arma de lucha contra el arte del pasado, dando continuidad a la vanguardia rusa de

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Ivo Pannaggi: traje mecánico para el ballet de M. Michailov, 1927.

Fortunato Depero: *Aniccham 3000*, litografía a color, 1924.

Fortunato Depero: *Dos locomotoras de Aniccham del 3000*, 1924. Foto de escena en el Teatro Trianon de Milán.

Enrico Prampolini y Franco Casavola: *El mercader de corazones*, 1927.

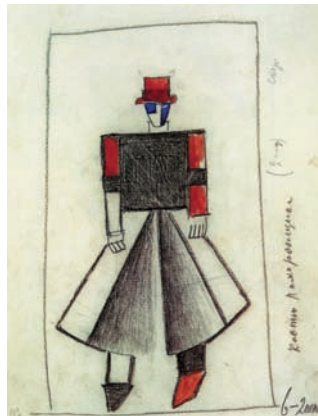


la década de 1890. El futurismo ruso se constituye desde sus orígenes como un arte de acción y, siguiendo los pasos de los italianos, sale a la calle para llevar sus ideas revolucionarias a todos los ámbitos de la cultura y la sociedad. La pintura pronto resulta un medio anticuado para sus aspiraciones artísticas: quieren acercar al pueblo el arte nuevo y el espíritu del comunismo. Desde 1912 se suceden acciones y manifiestos futuristas en los que intervienen importantes artistas del momento.

Frente a este arte revolucionario, otros artistas, como Natalia Goncharova y Mijail Larionov, regresados a su país natal tras la experiencia vanguardista en París, fundan una corriente denominada neoprimitivismo ruso, que se inspira en las formas y la estética del arte tradicional de su país. Pocos años después, como veremos en el siguiente epígrafe, estos artistas trabajarán en los diseños de vestuario y escenografía para los recién inaugurados Ballets Rusos.

Alrededor de los escenarios se concentran numerosos artistas que llevan a cabo proyectos de colaboración interdisciplinar, los cuales vienen a configurar una nueva versión de aquel ideal europeo de síntesis artística en busca de la obra de arte total. El teatro se presenta como un espacio que les permite desarrollar sus ideas sobre la mecanización y la abstracción del arte, al tiempo que consiguen llegar a un público amplio. En 1913 se estrena en San Petersburgo la primera ópera futurista, *Victoria sobre el sol*, que reúne a un compositor, un autor y un escenógrafo, Kasimir Malévich, quien nos presenta un mundo completamente mecanizado, integrando principios cubistas y futuristas para la elaboración de escenarios y vestuario: “...en los telones de fondo estaban pintadas formas cónicas y espirales similares a las pintadas en el telón (que los futuro-campesinos hacían trizas en la primera escena) –recordaba Tomachevski–. Los trajes estaban hechos de cartón y parecían armaduras pintadas de estilo cubista”³⁶. Los principios vanguardistas también se dejaban sentir en el texto y en la música: “La carencia de sentido y realismo del libreto había sugerido a Malévich las figuras como títeres y los decorados geométricos. A su vez las figurillas determinaban la naturaleza de los movimientos y, por lo tanto, el estilo total de la representación”. Sus diseños representan verdaderas obras de arte que influirán definitivamente en la futura orientación de su carrera. “Los efectos de estos cuerpos meramente geométricos y de representación espacial abstracta fueron considerables en la obra posterior de Malévich. Malévich atribuyó a la *Victoria sobre el sol* los orígenes de sus pinturas suprematistas, con sus característicos rasgos distintivos de formas cuadradas y trapezoidales blancas y negras”³⁷. Estas primeras experimentaciones teatrales incorporan interesantes innovaciones respecto a las formas tradicionales de ópera y teatro, y sientan importantes principios que serán desarrollados en los siguientes años.

A partir de entonces se produce una progresiva mecanización y abstracción de la escena rusa, alentada por las nuevas invenciones mecánicas que transforman la naturaleza y la apariencia de las representaciones. Se suceden los proyectos teatrales en los que el escenario se reconstruye mediante rampas, escaleras, ruedas, discos, trampolines, andamios, plataformas giratorias o móviles, que trasladan a las tres dimensiones el universo mecánico, abstracto y geométrico de las pinturas futuristas y constructivistas. Para manipular todos estos artefactos mecánico-escénicos los actores deben ejercitarse como máquinas y prepararse para ello: “nosotros vemos el cuerpo del bailarín como una máquina y los músculos de la volición como el maquinista”³⁸, afirmaría el director escénico Nikolai Foregger. Para estos nuevos requerimientos físicos se recurre a sistemas de entrenamiento corporal, como la gimnasia rítmica de Dalcroze o la eucinéica de Laban, aunque también aparecen otros nuevos. Foregger crea el método *tafiatrenage*, un verdadero sistema de danza bajo el que proyecta sus *Danzas mecánicas* en 1923. Otro importante director teatral, Vsévolod Meierkhold, crea la biomecánica, sistema de formación basado en dieciséis *étude* o ejercicios para desarrollar las capacidades físicas del actor, por ejemplo, moviéndose sobre un cuadrado, un círculo o un triángulo.



- El futurismo ruso quiere acercar al pueblo el arte nuevo y el espíritu del comunismo

- El neoprimitivismo ruso se inspira en las formas del arte tradicional ruso

- Los escenarios concentran numerosos proyectos de colaboración interdisciplinar

- Teatro como espacio que les permite desarrollar sus ideas sobre la mecanización y la abstracción del arte, al tiempo que consiguen llegar a un público amplio

- Ven el cuerpo del bailarín como una máquina y los músculos de la volición como el maquinista

- Aparecen nuevos métodos de entrenamiento corporal para que actores y bailarines puedan ejercitarse

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Kasimir Malévich: Traje para strongman, *Victoria sobre el sol*, 1913.

Kasimir Malévich: Boceto para traje de enemigo, *Victoria sobre el sol*, 1913.

Kasimir Malévich: Boceto para traje de portador del féretro, *Victoria sobre el sol*, 1913.

Kasimir Malévich: Boceto para traje de trabajador aplicado, *Victoria sobre el sol*, 1913.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Nikolai Foregger: Danzas mecánicas, 1923.

Vsévolod Meierkhold: ejercicios de biomecánica.

Vsévolod Meierkhold: ejercicios de biomecánica.

Alexander Rodchenko: Boceto para traje para cancioncilla, Nosotros, 1920.

Alexander Rodchenko: Boceto para traje trabajador, Nosotros, 1920.

El Lissitzki: fragmento de maquinaria, Victoria sobre el sol, 1923.

El Lissitzki: camorrista, Victoria sobre el sol, 1923.

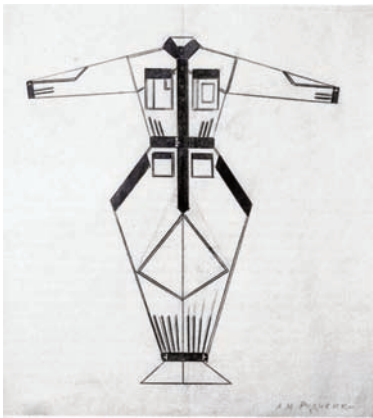
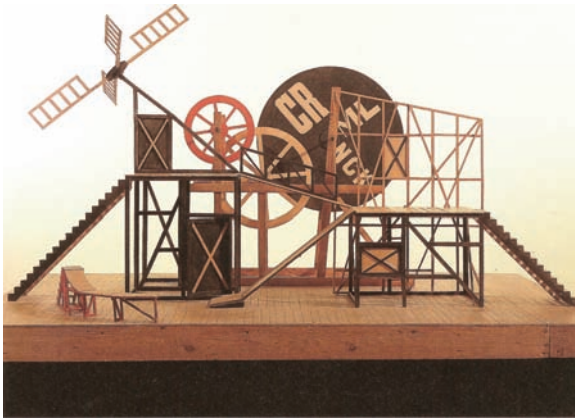
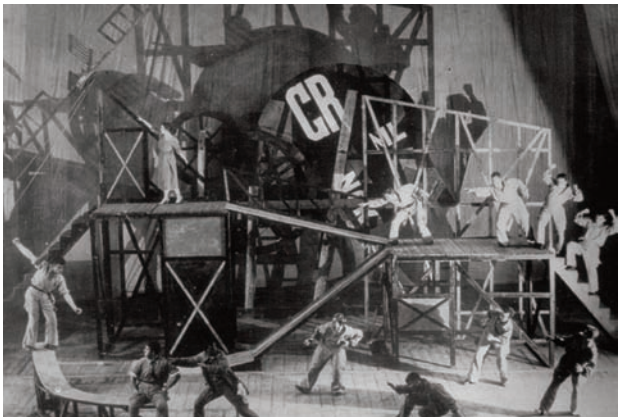
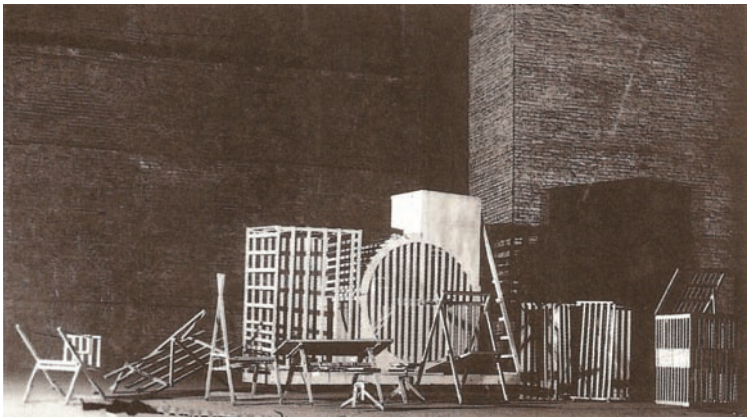
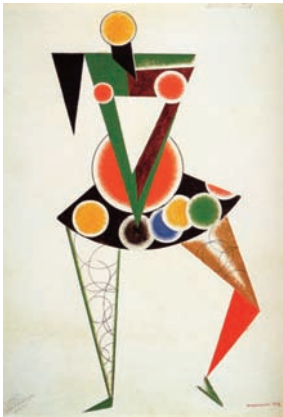
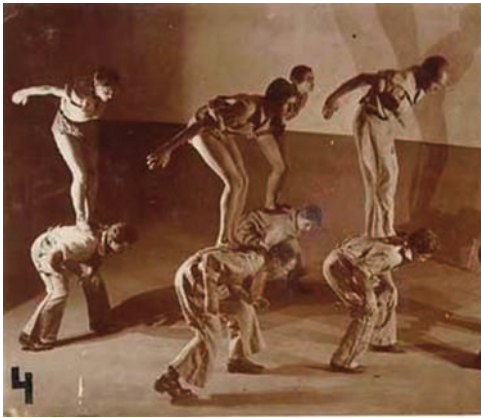
Barbara Stepanova: modelo para la escena de La muerte del Tarelkin, 1922.

Liubov Popova: escena para El Cornudo Magnánimo, 1921.

Liubov Popova: boceto para los decorados de El Cornudo Magnánimo, 1921.

Barbara Stepanova: diseño para ropa de trabajador, La muerte del Tarelkin, 1922.

Liubov Popova: diseño de traje para actor n.5 de El Cornudo Magnánimo, 1921.



Las colaboraciones entre artistas –pintores, directores escénicos, cineastas, poetas– se siguen sucediendo de manera ininterrumpida, generando numerosas representaciones teatrales, así como escenificaciones para las masas. Alexander Tairov, fundador del *teatro sintético* en el que integra decorado, vestuario, actor y gesto, trabaja con la pintora Alexandra Exter para el diseño de los trajes y las escenografías de sus montajes teatrales. Los directores de escena rusos buscan una puesta en escena construida de manera dinámica y colorista, anteponiendo este carácter incluso al texto o al sentido de la obra³⁹. Artistas pertenecientes al constructivismo ruso se establecen entonces como los escenógrafos perfectos para la renovación espacial y arquitectónica que buscan. Entre los más destacados se encuentran Vladimir Tatlin, Alexander Ródchenko, El Lissitzky y dos mujeres: Liubov Popova y Varvara Stepanova –la mujer de Ródchenko–. Todos ellos diseñan decorados en los que trasladan sus construcciones pictóricas a la escena. Uno de los proyectos más importantes será *El Cornudo Magnánimo* de Fernand Crommelynck, representada en 1922 bajo la dirección de Meierkhöld quien encarga el diseño escenográfico a Popova: una estructura constructivista creada a partir de formas puras y geométricas materializadas a través de ruedas, rampas, pasarelas y plataformas a diferentes alturas, por las que los intérpretes debían desenvolverse con soltura. Este diseño dinámico a modo de gran máquina escénica conllevó para ellos un duro entrenamiento físico que puso a prueba el sistema de biomecánica de Meierkhöld para actores. La escenografía modificaba la plasticidad de la escena, pero también la concepción misma del espectáculo y el movimiento escénico. El estreno de *El Cornudo Magnánimo* supuso un gran éxito que consolidó el escenario constructivista y tuvo una importante influencia sobre otros proyectos teatrales. Podríamos afirmar que el futurismo y el constructivismo ruso consiguen desarrollar de una manera más profunda y consistente los principios establecidos unos años atrás en los manifiestos y los proyectos escénicos de los futuristas italianos.

- Artistas pertenecientes al futurismo y al constructivismo rusos se establecen como los escenógrafos habituales de los proyectos de colaboración escénica
- Las escenografías constructivistas modificaban la plasticidad de la escena, la concepción del espectáculo y el movimiento escénico

La revolución social y política de 1917, en la que la clase obrera se levanta contra el régimen zarista, es asumida por los artistas de vanguardia como un proceso de transformación que les permite llevar las ideas revolucionarias al arte y al teatro para ofrecérselas al pueblo⁴⁰. El teatro ruso de esta época se compromete enormemente con la lucha revolucionaria, siendo fundamentalmente arte de carácter utilitario que busca el reflejo de los acontecimientos sociales y políticos coetáneos. Se produce un renacimiento de otras formas teatrales menos *cultas* como el circo, el *music-hall*, el teatro de variedades, la danza, el teatro japonés o el teatro de títeres, que posibilitan un tipo de teatro más popular. Cualquier lenguaje artístico es válido si cumple con los fines propagandistas, huye de las antiguas formas artísticas del pasado y acerca el arte vanguardista al pueblo, por otra parte en su mayoría analfabeto. Pintura, teatro, cine, danza, circo, se unen para organizar representaciones multitudinarias en conmemoración de los acontecimientos anteriores a la revolución, como la reconstrucción de *El asalto del Palacio de Invierno* en escenarios reales en 1920, en la que intervienen más de ocho mil personas, entre artistas, bailarines y extras, incluidos aquellos que habían participado directamente en las revueltas populares.

- Renacimiento de formas teatrales menos cultas que posibilitan un tipo de teatro más popular

En las ciudades alemanas durante los años previos a la primera guerra mundial el teatro de cabaret se había convertido en una auténtica atracción nocturna que concentraba artistas de diversas disciplinas: pintura, poesía, teatro, danza, música, magia, etc. Heredero de estos espectáculos y de las corrientes vanguardistas anteriores a la guerra –cubismo, futurismo y expresionismo–, el movimiento dadá surge como gesto artístico que lucha contra los valores sociales y morales que han promovido la devastación de una guerra absurda. Los artistas principales de este movimiento llegarían a la ciudad neutral de Zurich exiliados a causa de la guerra en busca de “una reafirmación de la dignidad individual en la era de la estandarización de la mecánica, como una expresión simultánea de esperanza y desesperación”⁴¹. Según los dadaístas, el sujeto moderno ha quedado enredado en el proceso mecánico; la máquina simula vida y movimiento, pero

- Dadá surge como gesto artístico contra los valores sociales y morales que han promovido una guerra absurda



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Cabaret Voltaire en n.1 Spiegelgasse, Zurich, sobre la antigua Holländische Meierei de Ephraim Jan, 1916.

Emmy Hennings con una muñeca, 1916.

Hugo Ball recitando el poema de sonidos Karawane en el Cabaret Voltaire, 1916.

Marcel Janco: Cabaret Voltaire, 1916. Aparecen Hugo Ball, Tristan Tzara, Jean Arp, Richard Huelsenbeck y el propio Janco.

- Defiende el triunfo del arte sobre la máquina y la regeneración de la vida a través de la acción artística

sólo una vida irreal y un movimiento falso, y por ello aniquila la espontaneidad y el ritmo natural de la sociedad. Defienden *el triunfo del arte sobre la máquina* y la regeneración de la vida a través de la acción artística ante la difícil situación que vive Alemania en esos momentos. “Únicamente el teatro está en disposición de conformar la nueva sociedad”⁴², afirma el artista Hugo Ball. Desde sus inicios, el movimiento dadaísta se configura en torno a los escenarios, verdaderas plataformas de difusión para sus provocativas e irreverentes *performances* y representaciones teatrales, siguiendo de alguna manera los pasos iniciados por el futurismo algunos años antes, aunque con fines y contenidos muy diferentes. Por un lado, evitan la implicación política de sus actividades artísticas y, por otro, sustituyen la agresividad y violencia de las acciones futuristas por un carácter abiertamente lúdico, nihilista, crítico y sarcástico.

A comienzos de 1916, los artistas Hugo Ball y Emmy Hennings fundan en Zurich el famoso Cabaret Voltaire, clave para la instauración del movimiento, desde el que promocionan nuevos artistas, organizan exposiciones y preparan las veladas dadaístas en las que diariamente invitan a los artistas de la ciudad, con independencia de sus ideas, para realizar exposiciones o interpretaciones. Bajo la influencia de la teoría de síntesis artística y sinestésica de Kandinsky, Ball retoma su idea sobre “el renacimiento de la sociedad a partir de todos los medios y recursos artísticos reunidos”⁴³ y formula un tipo de teatro que *encierra una nueva concepción de la obra de arte total*⁴⁴ de Wagner, además de las innovadoras técnicas de interpretación y dramaturgia de Max Reinhardt o las concepciones del teatro oriental. En aquellos primeros años del movimiento, el Cabaret Voltaire reúne a los principales artistas dadaístas: Marcel Janco, Tristan Tzara, Hans Arp, Sophie Taeuber, Richard Huelsenbeck, además de Hennings y Ball. Allí se leen poemas simultáneos que huyen del lenguaje ordinario, se interpretan músicas y danzas nuevas y tradicionales, se hacen lecturas y *performances*, y representaciones con máscaras o marionetas. Estos artistas, que dan continuidad al café-cabaret alemán y que son herederos directos del carácter provocativo y activo del teatro futurista italiano, quieren hacer el *arte más nuevo* del momento y defienden la regeneración social, cultural y artística por medio del teatro y la interdisciplinaridad artística. El Cabaret Voltaire tuvo un enorme éxito de público y una gran repercusión a nivel artístico, pues parecía contagiar con aquel espíritu novedoso, espontáneo, alegre, y loco, a todo aquel que se acercaba a visitarlo.

- Dos estilos principales de danza en el Cabaret Voltaire: uno formativo y estructurado, interpretado por las bailarinas de Laban, y otro más espontáneo, improvisado y satírico, interpretado por los artistas dadaístas
- Bailes de formato tradicional o popular que evolucionan hacia formas libres e improvisadas
- Construcción de máscaras y vestuarios de cartón que transforman, disimulan y ocultan la figura de los bailarines, limitando a menudo sus movimientos

En cuanto a la danza, podemos afirmar que siempre estuvo presente en las representaciones dadá, que eventualmente concluyen en un gran baile desenfrenado que se extiende al público y termina en la calle. Esta atracción por la danza se debe en parte a dos mujeres dadaístas: Emmy Hennings, quien había comenzado su carrera como bailarina de cabaret y, sobre todo, Sophie Taeuber, quien había estudiado con el pionero de la danza Rudolf von Laban cuya escuela se había trasladado a Zurich en 1915. Taeuber se constituye como el puente de conexión entre el Cabaret Voltaire y la nueva danza de Laban. Los ideales de este coreógrafo, que liberaban el movimiento de los bailarines de los estereotipados hábitos expresivos de la danza académica, encajaban bien con las concepciones defendidas por los dadaístas, quienes fueron visitantes habituales a sus talleres de danza en la escuela de Monte Verità.

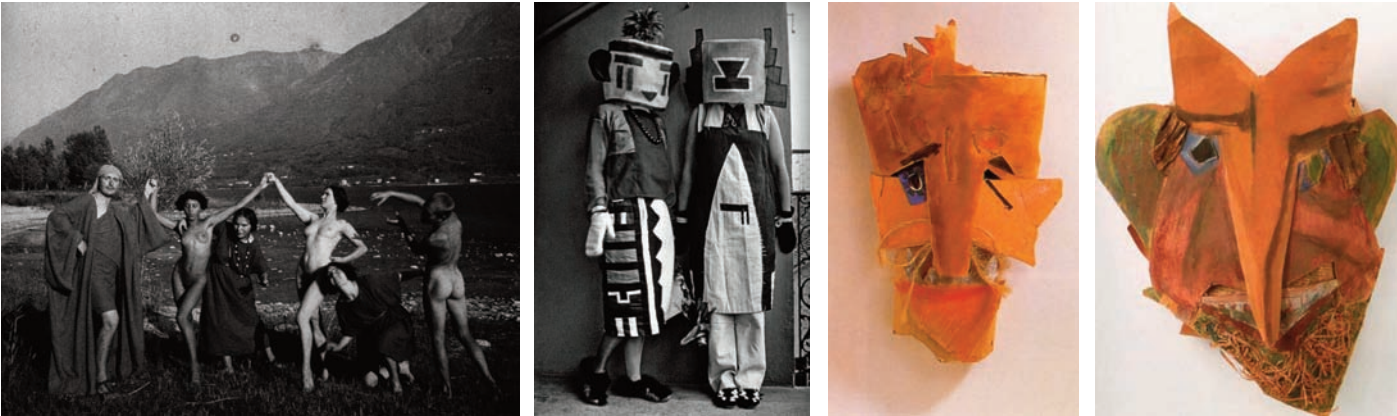
En las numerosas veladas del Cabaret Voltaire existían dos formas principales de danza: una formativa y estructurada, interpretada por las bailarinas de Laban, y otra más espontánea y satírica, interpretada por Taeuber y el resto de los artistas dadaístas. Estas danzas improvisadas estuvieron compuestas en las primeras veladas por bailes de formato tradicional o popular, para ir evolucionando hacia formas más libres y relacionadas con otras expresiones como la poesía y la música. Para la representación de las danzas solían construir máscaras o aparatosos vestuarios contruidos en cartón, que transformaban, disimulaban y ocultaban la figura de los bailarines, limitando a menudo los movimientos de la danza. El cuerpo quedaba completamente transfigurado y se asemejaba con facilidad a una marioneta o una figura más

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Grupo de danza del Monte Verità,
s/f.

Sophie Taeuber y su hermana
vestidas con diseños de la artista
para interpretar una danza de un
poema de Hugo Ball, 1916.

Marcel Janco: Masque, 1919.

Marcel Janco: Masque, 1919.



mecánica que humana, retomando de esta manera los ideales futuristas ya desarrollados en los ballets mecánicos, y buscando siempre la imagen asombrosa, insólita o inesperada que sorprendiera al público⁴⁵.

La danza contribuye a la creación de nuevas experiencias escénicas y *performances*, que involucran poesía, sonidos, plástica y movimiento corporal. Por ello, el ambiente de aquellas veladas dadaístas no hubiera evolucionado de la misma manera sin la presencia de la danza que fue incorporada no como un elemento separado del resto de las manifestaciones artísticas, sino perfectamente integrada en ellas. La danza contribuye, así, a la aproximación de estas experiencias a la idea de la obra de arte total, tan defendida en los proyectos teatrales de principios de siglo. Las experimentaciones realizadas con el movimiento corporal y la danza ayudan al proyecto dadá a romper con las formas tradicionales de arte y, además, permiten el acceso popular o democratización de la danza: cualquiera puede bailar⁴⁶.

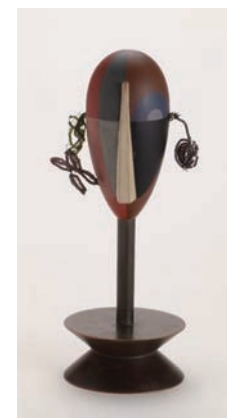
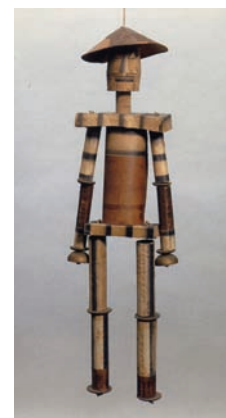
Gracias a las descripciones que encontramos en los diarios de Hugo Ball acerca de las danzas en el Cabaret Voltaire, podemos ser conscientes de la importancia que éstas tuvieron en la configuración de la estética dadaísta. De esta manera nos cuenta qué pasa cuando un día de 1916 Janco llega al cabaret con unas máscaras: *“La fuerza motriz de estas máscaras se transmitió a nosotros de manera sorprendente e irresistible. [...] Las máscaras exigían sencillamente que sus portadores se pusieran en movimiento para una danza trágico-absurda. Después examinamos más detenidamente aquellos objetos hechos con recortes de cartón, pintados y pegados, y abstraímos de su carácter propio, abierto a múltiples significados, cantidad de danzas, para cada una de las cuales inventé sobre la marcha una breve pieza musical. A una de estas danzas la llamamos <<Atrapamoscas>>. A esta máscara sólo le iban pasos torpes, pesados y algunas poses que consistían en atrapar algo rápidamente, estirándose mucho, acompañadas de una música nerviosa y estridente. A la segunda danza la llamamos <<Cauchemar>>. La figura que baila parte de una posición encogida y va desenrollándose en línea recta y hacia delante. La boca de la máscara está abierta, la nariz es ancha y atravesada. Los brazos de la mujer que hace la representación, levantados de forma amenazadora, se han alargado por medio de unos tubos especiales. A la tercera danza la llamamos <<Solemne desesperación>>. De los brazos arqueados formando una bóveda cuelgan largas manos recortadas en oro. La figura da varias vueltas a izquierda y derecha, y luego gira lentamente alrededor de su eje y finalmente se desploma sobre sí misma de manera fulminante, para retornar poco a poco al movimiento”*⁴⁷. Aquellas experimentaciones se aproximaban a las danzas irónicas que estaba desarrollando Sophie Taeuber en las que rechazaba aspectos como la fluidez, la gracia o armonía del movimiento, pero también la expresividad individual que defendía Laban. Taeuber fue una artista polifacética: gran aficionada a la danza –desarrolló numerosas danzas de estilizados movimientos entra las que destacan las realizadas a partir de los poemas fonéticos de Ball–, fue también una destacada escultora, además de realizar marionetas o trabajar en el campo de las artes aplicadas; realizando diseños textiles y decoración de interiores para objetos cotidianos como alfombras, lámparas o muebles, de manera similar a su amiga Sonia Delaunay-Terk, a la que conoce y con la que comparte experiencias desde la década de los veinte.

La danza alcanzará un mayor protagonismo dentro del segundo espacio dadaísta, la Galerie Dadá, inaugurado en 1917 tras el cierre del cabaret. Laban y Wigman son espectadores habituales, y en los programas de todas las veladas aparecen referencias a danzas: *Danzas Abstractas* con *Canción de pez volador* y *los caballitos de mar*, de Sophie Taeuber, con versos de Ball y máscaras de Arp, *Danzas expresionistas* de Claire Walther, *Musique et Danse Nègre*, preparada por el mismo Ball con bailarinas de la compañía de Laban, *“que hacen de negras vestidas con largos caftanes negros y antifaces. Los movimientos son simétricos, el ritmo fuertemente marcado, la mímica de una fealdad selecta, deforme”*⁴⁸. La Galerie Dadá daba continuidad al proyecto dadaísta, al tiempo que había sido creada con un claro propósito de educación y

- Gran importancia de la danza en la configuración de la estética dadaísta

- Sophie Taeuber desarrolla danzas irónicas que rechazan la fluidez, la gracia o la armonía de movimiento, así como la expresividad individual defendida por Laban

- Gran protagonismo de la danza en la Galerie Dadá
- Espacio dadaísta creado con fines educativos y de divulgación social



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Sophie Taeuber, s/f;
 Sophie Taeuber y Jean Arp con títeres utilizados en las performances, 1918
 Sophie Taeuber: Marioneta, 1918.
 Sophie Taeuber: Muñeca dadaísta, hacia 1920.

divulgación social. Se había concebido como un espacio artístico abierto a la gente de la calle que quisiera conocer sus propuestas irreverentes y se organizaron conferencias y visitas. “En mayo de 1917 hubo una merienda gratuita para grupos de escolares y el 20 una visita de la galería para obreros. Según Ball, sólo acudió un obrero”⁴⁹. La galería cerró tras once semanas de intensa actividad.

Conforme la guerra avanza cada vez más cerca de la ciudad de Zurich, algunos de los representantes más importantes del movimiento como Ball, Hennings o Huelsenbeck, van abandonado el proyecto común y se desplazan a otros lugares. En 1919, Tzara organiza la velada Dadá final en Zurich en la *Saal zur Kaufleuten*, donde se presentan las danzas de Susanne Perrottet y Käthe Wulff, bailarinas de Laban, con decorados pintados de Hans Richter y Arp “que consistían en enormes formas abstractas negras –como pepinos– sobre largas tiras de papel de más o menos dos metros de ancho. Janco construyó enormes máscaras de salvajes para las danzas”, junto a otra coreografía titulada *Nor Nakadu*, interpretada por cinco bailarinas de Laban con “los rostros cubiertos con máscaras de Janco y los cuerpos ocultos en extraños objetos en forma de embudo”⁵⁰, que causaron un efecto sorprendente y poco convencional.

- La danza dadá aporta nuevas ideas a la renovación de la danza como la casualidad, la abstracción, lo inesperado, lo nihilista, lo espontáneo y la interrelación con otros ámbitos artísticos como la literatura, la plástica o la música

La renovación que la danza dadá aporta al mundo de la danza de su época debe ser puesta al mismo nivel que las aportaciones realizadas desde otros campos artísticos. Las danzas dadá lejos de quedar relegadas a la esfera reservada de las veladas dadaístas, fueron capaces de aportar nuevas ideas y experiencias para la renovación de la danza del siglo XX. Estas contribuciones hacen referencia a elementos esenciales de la estética dadaísta como la casualidad, la abstracción, lo inesperado, lo nihilista o lo espontáneo, pero sobre todo, ayudaron a investigar las relaciones entre la danza y otros ámbitos como la literatura, la plástica o la música. Estas aportaciones no fueron apreciadas ni valoradas en los años inmediatamente posteriores al movimiento dadá, pero dejaron una importante impronta en la danza de los últimos años cincuenta, con el desarrollo del arte de la *performance* y la idea del cuerpo del artista como instrumento o material para la creación de la obra⁵¹.

Tras el cierre de la Galerie Dadá, sus protagonistas se trasladan a otras ciudades cercanas de Alemania (fue importante la actividad Dadá en Berlín y Colonia), Holanda, Checoslovaquia o Rumanía, donde seguirán desarrollando sus inquietudes dadaístas. No tardarán en llegar a las capitales artísticas por excelencia: París y Nueva York. En Berlín se establece Richard Huelsenbeck, que funda el Dada club, junto al poeta Raoul Hausmann y los pintores Georg Grosz, Kurt Schwitters, Johannes Baader y Hannah Hoch. Aunque realizan algunas acciones al estilo del grupo de Zurich en las que sabemos de referencias expresas a la danza –el *Dada-trot* de Gerhard Preiss o la *danza de los sesenta-y-un-pasos*, que era una crítica grotesca de los exóticos bailes sociales difundidos en la época y que causa sensación en las giras multitudinarias que realizan por Alemania–, lo cierto es que el Dadá Berlín tuvo un desarrollo más pictórico que literario o escénico. En este sentido, hay que destacar la incorporación de una nueva técnica creativa, los fotomontajes o *collage* fotográficos, que desarrollaron muy extensamente y que utilizaron para la crítica social y el reflejo de la fragmentación existencial de su tiempo. Tomaron una postura menos nihilista, más comprometida políticamente y más contestaria con respecto a anteriores corrientes de vanguardia, aspecto que Hausmann refleja con gran clarividencia en la escultura *El espíritu de nuestra época (cabeza mecánica)* de 1919, que nos presenta la cabeza de madera de un maniquí adornada con diversos fragmentos de aparatos mecánicos y de medición. Dentro del Dadá Berlín debemos destacar especialmente el trabajo de la artista Hannah Höch, constituido fundamentalmente por collages –uno de los cuales cerraba nuestro capítulo dedicado al mito de Salomé en la modernidad– en los que denuncia sin rodeos la situación de la mujer de su época, en ocasiones como veíamos, utilizando imágenes de bailarinas coetáneas como símbolos de la mujer moderna.

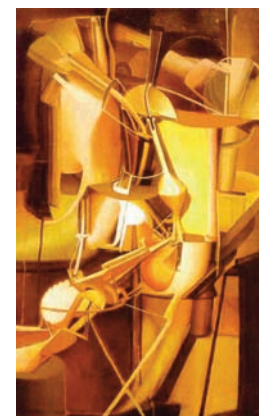
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Raoul Hausmann: *Cabeza mecánica*,
hacia 1920.

Hannah Höch: *Muñecas dadá*,
1916-18.

Hannah Höch con sus muñecas
dadá, 1920.

Francis Picabia: *Machine tourne
vite (La máquina gira rápidamente)*,
1916-1918.

Marcel Duchamp: *The Bride (La
novia)*, 1912



Francis Picabia llega a Nueva York en 1915 y allí se encuentra con un importante núcleo de artistas de vanguardia que pronto se identifican con las proclamas dadaístas de protesta contra toda forma establecida de arte. Dentro del grupo Dadá en Nueva York, destacan el europeo Marcel Duchamp y el norteamericano Man Ray, que junto a Picabia establecerían una amistad que iba durar hasta el final de sus vidas. Desde su llegada, Picabia comienza trabajar con la visión artística de la máquina como forma simbólica-conceptual de las pulsiones y sentimientos del individuo moderno, visión que comparte especialmente con Duchamp y que recoge de los futuristas italianos y los pre-surrealistas franceses. *“La maquinaria se ha convertido... en una parte de la vida humana, tal vez incluso en su alma. En la búsqueda de formas mediante las que interpretamos ideas o a través de las cuales exponemos características humanas, he dado finalmente con la forma de apariencia más brillantemente plástica y cargada de simbolismo. He reclutado a la maquinaria del mundo entero... quiero decir... para trabajar sobre ella... hasta que alcance la cima del simbolismo mecánico”*⁵². Marcel Duchamp es el creador del concepto del *ready made* a partir de aquellos, aparentemente impersonales, diseños mecánicos que comulgan con las consignas anti-arte de dadá. Los *ready made*, objetos que pasan de la vida cotidiana al museo sin transformación alguna, encierran una ácida crítica y una profunda redefinición conceptual y estética de la obra de arte tradicional. Como veremos más adelante, tendrán su equivalente conceptual dentro de la danza contemporánea en las coreografías del norteamericano Merce Cunningham.

Más allá de los valores anti-artísticos y anti-sistema que los dadaístas defienden en sus obras, algunos de sus procedimientos de trabajo –la creación a partir del inconsciente, la expresión a través de las *performances* artísticas o la invención del arte objetual-conceptual– permanecerán y serán desarrollados por otros movimientos vanguardistas posteriores, que los propios protagonistas del dadaísmo pondrán en marcha. En París, la anarquía dadaísta sufre una rápida transformación hacia las corrientes surrealistas que nacen en la década de los años veinte. El surrealismo introduce las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud y la ideología política de Karl Marx en el arte, dando más protagonismo al mundo onírico e inconsciente, al tiempo que sigue trabajando sobre ideas que dan continuidad al proyecto dadaísta y futurista como lo inesperado, lo irreverente y, por supuesto, la integración artística. Buscan la representación artística de la belleza convulsa que encuentran en lo sorpresivo y lo monstruoso, muchas veces contenida dentro de lo más cercano y cotidiano, bajo una atmósfera que tiende a lo excesivo.

En 1917 dos producciones escénicas anticipan de manera muy clara el movimiento surrealista. La primera fue el ballet *Parade*, que, como veremos más adelante, fue un encargo de los Ballet Rusos de Diaghilev a cuatro artistas de diferentes ámbitos de la vanguardia parisina: Pablo Picasso, Léonide Massine, Erik Satie y Jean Cocteau. *Ballet realista* para Cocteau, *ballet cubista* para Léon Bakst, *poema escénico* para Guillaume Apollinaire. En el programa de mano, este último ya lo define como una *especie de surrealismo* que servirá de punto de partida de *este Espíritu Nuevo*. La segunda producción fue estrenada poco después por el propio Apollinaire bajo el título *Les mamelles de Tirésias*. *Drame sur-réaliste* (Las tetas de Tirésias. Drama sur-realista). En ella la protagonista se desprende de sus pechos, dos enormes globos que echan a volar antes de ser explotados, por ser incitadores del pecado. En la introducción amplía la definición del término: *“He inventado el adjetivo surrealista [...] que define completamente bien una tendencia en arte, si bien no es lo ultimísimo bajo el sol, al menos nunca ha sido formulado como credo, una fe artística y literaria”*⁵³. Siguiendo las ideas expuestas en estas obras precedentes, se presentan otras creaciones escénicas como: *Le Bœuf sur le toit* (El buey sobre el tejado), ballet surrealista coreografiado por Jean Cocteau, compuesto por Darius Milhaud, con diseños de Raoul Dufy y estrenado en el Théâtre des Champs-Élysées de París en 1920, o *Les mariés de la Tour Eiffel* (Los novios de la Torre Eiffel), de la que hablaremos más adelante, con la colaboración de los bailarines de los Ballets Suecos. Otra producción destacable es *Le*

- Visión artística de la máquina como forma simbólica-conceptual de las pulsiones y sentimientos del individuo moderno

- El surrealismo introduce el mundo onírico e inconsciente en el arte y trabaja con lo inesperado, lo irreverente y la integración artística dando continuidad al proyecto dadaísta y futurista

- Representación artística de la belleza convulsa bajo una atmósfera excesiva y provocativa



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Serge Férat: diseños de vestuario para *Les Mamelles de Tirésias* (Las tetas de Tirésias) de Guillaume Apollinaire, 1917.

Jean Cocteau: *Le Bœuf sur le Toit* (El buey sobre el tejado), 1928.

Jean Cocteau (al piano) y el Groupe des Six con Darius Milhaud, Georges Auric (aquí, dibujado por Cocteau), Arthur Honegger, Germaine Taillefer, Francis Poulenc y Louis Dureyen, 1921.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Escena de la boda en *Les mariés de la Tour Eiffel* (Los novios de la Torre Eiffel) de Jean Cocteau, 1921.

Jean Cocteau recitando para su espectáculo *Les mariés de la Tour Eiffel* (Los novios de la Torre Eiffel), 1921.

Sonia Delaunay-Terk: Trajes para *Le coeur à gaz* (El corazón de gas), París, 1923.

Sonia Delaunay-Terk: Traje de danza para *Le coeur à gaz* (El corazón de gas), 1923.

Sonia Delaunay-Terk: Traje de danza para *Le coeur à gaz* (El corazón de gas), 1923.

Sonia Delaunay-Terk: Vestido poema con texto de Tristan Tzara, 1923.

Francis Picabia: Cartel para *Relâche* (Descanso), 1924. Théâtre des Champs Elysées.

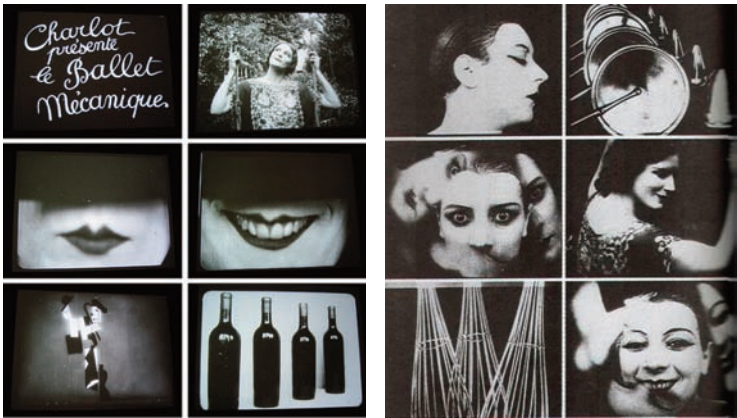
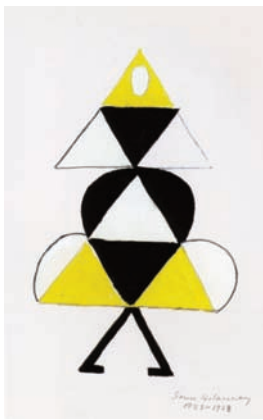
Fotograma de la película *Entr'acte* (Entreacto) de René Clair, con Francis Picabia bailando, 1924.

Fotograma de la película *Entr'acte* (Entreacto) de René Clair, con Jean Börlin como el cadáver en el ataúd, 1924.

Fotograma de la película *Entr'acte* (Entreacto) de René Clair, con Man Ray y Marcel Duchamp jugando al ajedrez, 1924.

Fotogramas de la película *Ballet Mécanique* (Ballet Mecánico) de Fernand Léger, 1924.

Fotograma de la película *Thais* de Anton Giulio Bragaglia, 1916.



coeur à gaz (El corazón de gas) de Tzara, con trajes de Sonia Delaunay-Terk para los personajes: ojos, nariz, boca, cuello... los cuales entran y salen del escenario recitando textos sin sentido con los que son incapaces de comunicarse. Su presentación en 1921 terminó en un enfrentamiento abierto entre algunos artistas surrealistas y el autor.

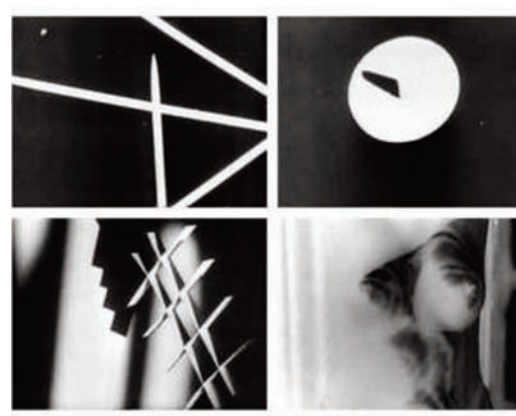
Estos proyectos escénicos se alternan con las *performance* colectivas en las que los principales artistas del movimiento, Tristan Tzara, André Breton, Louis Aragon, Jean Cocteau, Francis Picabia, Paul Eluard, Philippe Soupault, y Théodore Fraenkel, planean representaciones en busca de la provocación directa y la exasperación del público. Pese a los escándalos que logran, pronto surgen discrepancias entre los componentes del grupo sobre la dirección que deben tomar las futuras acciones. Las *performances* surrealistas se van imponiendo en la escena parisina y llevan hasta las últimas consecuencias las estrategias surrealistas relacionadas con formas de asociación inconsciente, juegos de pensamiento irracional, imágenes oníricas, haciendo siempre una especial incidencia sobre el uso del lenguaje y la escritura automática. En este sentido, la influencia surrealista se dejará sentir de una manera más especial en el medio teatral, que en el arte de la futura *performance* o en la danza.

En las numerosas *performances* que se presentan los temas recurrentes son amor, celos, aventuras amorosas incestuosas, sexo y muerte. Hay que destacar *Mouchoir des nuages* (Pañuelo de nubes) de Tzara, de 1924, por la participación de la bailarina norteamericana Loïe Fuller como diseñadora de la iluminación. Aunque es, sin duda, el Ballet *Relâche* (*Descanso*) el más significativo de esta época. Fue creado por el artista Francis Picabia y el músico Erik Satie por encargo de Rolf de Maré, director artístico de los Ballets Suecos. Esta colaboración artística provocará nuevos conflictos dentro del grupo surrealista, fomentados principalmente por Breton quien aborrecía la música. Los detalles de la representación, en la intervenían sus amigos Man Ray y Marcel Duchamp junto a los bailarines, los analizaremos más adelante, pero queremos aquí comentar la película que se proyectó en el entreacto, titulada precisamente *Entr'acte* y dirigida por René Clair. En ella aparecían diversas escenas yuxtapuestas a la manera surrealista: Picabia ataviado como una bailarina clásica era filmado desde abajo a través de un suelo de cristal mientras bailaba, Man Ray y Duchamp jugaban al ajedrez con el propio Satie como juez, quien además firmaba la música, o un cortejo fúnebre desfilaba con un cadáver que finalmente revivía interpretado por el primer bailarín de la compañía, Jean Börlin. El escándalo tras el estreno estaba asegurado.

Dentro de esta línea, habría que destacar la película *Ballet Mécanique* dirigida y producida en 1924 por el pintor Fernand Léger y el cineasta Dudley Murphy con la música del compositor George Antheilen, la cual no fue unida a la obra cinematográfica hasta setenta años después. El cortometraje se compone de una sucesión de imágenes con movimientos repetitivos de formas geométricas, piezas y objetos mecánicos combinadas con escenas que reflejan la dinámica y los sonidos de la ciudad moderna. Esta obra representa la evolución de sus diseños plásticos para el teatro y la danza hacia el medio del cine que permite un control absoluto sobre el movimiento de formas, bailarines, actores y objetos. No era la primera película que experimentaba con efectos dinámicos. Los futuristas ya habían creado algunas películas notables, como *Thais*, rodada por Anton Giulio Bragaglia en 1916 y sobre todo, *Vida futurista*, estrenada en 1917 en Florencia, en la que colaboran Marinetti, Balla, Emilio Settimelli y los hermanos Ginanni-Corradini. Esta película, de la que no se conserva copia alguna, consistía en escenas sucesivas aunque desconectadas en las que reflejan la naturaleza de su vida como artistas en base a los conceptos de síntesis y simultaneidad artística aplicados al cine.

En los años veinte encontramos otras experimentaciones cinematográficas interesadas en el arte cinético dentro de la obra del polifacético artista surrealista Man Ray, quien realiza varias películas que pueden ser consideradas como curiosos

- Ideas surrealistas aplicadas al cine: sucesión de imágenes con movimientos repetitivos de formas geométricas, piezas y objetos mecánicos combinadas con escenas que reflejan la dinámica y los sonidos de la ciudad moderna
- Experimentaciones cinematográficas que se asemejan a películas de danza



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Fotograma de la película *Emak Bakia* de Man Ray, 1926.

Fotogramas de la película *l'Etoile de mer* de Man Ray, 1928.

Fotogramas de la película *Le Retour à la raison* de Man Ray, 1923

ejemplos de películas de danza: *Le Retour à la raison*, de 1923, *Emak Bakia*, de 1926 o *L'Etoile de mer*, de 1928 en las que “El cine hace bailar los cuerpos. Con ellos hace bailar los tiempos y, por ende, el espacio entero. Las películas de Man Ray entre 1923 y 1929, parecen estar dedicadas a ese baile de cualquier cosa. Los mismos elementos coreográficos [...] farándulas de texturas visuales –conseguidas por contacto directo con la película, lo que Man Ray llamaba los <<cinerayogramas>>–, acrobacias de líneas abstractas, piernas de mujeres convertidas en fantasmagóricas por su desmultiplicación, primer plano de un charlestón endemoniado, juego con las palabras *dancer* y *danger*, movimientos convulsos de cámara embarcada en un bólido de la época, olas filmadas desde abajo, montajes ultrarrápidos, flashes luminosos o negros explosivos, ritmos puros... Dondequiera que sea el espacio zozobra, baila o estalla”⁵⁴.

La llegada de la Segunda Guerra Mundial pondría fin al sueño surrealista. Como acto de despedida fue organizada una Exposición Internacional del Surrealismo en 1938 en la *Galerie des Beaux-Arts* de París, en la que se presentaron obras de sesenta artistas. Entre ellas se encontraba la danza de Helen Vanel titulada *El acto no consumado* y ejecutada alrededor de una piscina de nenúfares.

- La escuela de la Bauhaus combina investigación artística y docencia
- Comparte con los futuristas la mitificación de la máquina y el universo mecánico de la sociedad industrial
- Ideal de fusión de todas las artes para la creación y la educación artística interdisciplinar
- Fusión entre el arte y la vida, entre el ser humano y la sociedad técnica

Las utopías futuristas y dadaístas de fusionar el arte y la vida, serán secundadas por otros movimientos de vanguardia posteriores, entre los que hemos de destacar la Bauhaus. Esta escuela, nacida en 1919 en la ciudad alemana de Weimar, concentró a lo largo de su existencia nómada hasta 1933 a un numeroso grupo de artistas de vanguardia interesados en compaginar sus investigaciones artísticas con la actividad docente. Compartían con los futuristas la mitificación de la máquina y la atracción hacia el universo mecánico de la sociedad industrial, que también heredarían otros artistas posfuturistas como Francis Picabia, Marcel Duchamp o Fernand Léger, así como otras corrientes como De Stijl. Esta escuela coetánea a los *Ballets Russes*, fue un importante proyecto artístico y educativo cuyo objetivo fundacional se enmarca dentro de aquel ideal de *fusión de todas las artes*, constituyendo un importante referente tanto en la creación como en la educación artística interdisciplinar. Dentro de los talleres artísticos en los que se organizaban las enseñanzas, el taller de teatro resultó ser el marco perfecto para llevar a cabo estas aspiraciones totalizadoras. El teatro permitía de una manera natural la integración de las distintas artes bajo el predominio de la arquitectura, tal y como era la propuesta del director y fundador de la escuela Walter Gropius. En este sentido, la Bauhaus debe ser considerada como una de las más importantes aportaciones para la consolidación de la escena moderna.

Junto a este ideal de fusión artística, otra de las concepciones fundacionales de esta pionera escuela fue su apuesta por una nueva fusión entre el arte y la vida, entre el ser humano y la sociedad técnica. En palabras del propio Gropius, “utilizar el arte mismo como instrumento para una regeneración cultural y social”⁵⁵. Bajo su apariencia moderna, estos ideales artísticos recogían las antiguas corrientes pedagógicas y artísticas del siglo XIX, como las desarrolladas por John Ruskin, William Morris y el movimiento *Arts & Crafts* en Inglaterra, la colonia de artistas de Darmstadt en Alemania o la *Kunstgewerbeschule* fundada en Viena en 1867. Estas corrientes estéticas e ideológicas, difundidas desde Inglaterra donde el proceso de industrialización fue más temprano, defendían las antiguas artesanías y artes aplicadas, aquellas tradicionales artes *inferiores* las cuales se encontraban sumidas en una profunda crisis tras el triunfo de la revolución industrial. Sus críticas se centraban en las deficiencias estéticas de la producción industrial mecánica y alienada, para lo que intentaron reanimar la producción artesanal defendiendo sus valores tanto artísticos como sociales. Desde mediados del siglo XIX se crearon, especialmente en Inglaterra, pioneras escuelas de artes aplicadas donde se producían objetos de alta calidad y delicado diseño que nunca llegaron a consolidarse debido a su falta de adaptación a los nuevos métodos de producción mecánica y su incapacidad para competir con la industria. Pese a este fracaso, estos primeros modelos educativos y artísticos crearon importantes referentes metodológicos que se difundieron por el resto de Europa mediante la creación de nuevas instituciones docentes que conciliaron calidad estética con la inclusión de los procesos industriales de producción, junto a otras influencias tomadas de los movimientos de vanguardia artística y las nuevas corrientes de reforma pedagógica, permitiendo, como veremos en profundidad en la segunda parte de esta investigación, la ansiada renovación de la educación artística que venía generándose desde los inicios del siglo XIX con la decadencia decimonónica de la enseñanza tradicional de las Academias.

Entre estas nuevas instituciones docentes hay que destacar sin lugar a dudas la escuela de la Bauhaus, surgida de la unificación de una antigua Escuela Superior de Arte y otra de Artes Aplicadas. Desde sus inicios, esta escuela intenta unir arte y artesanía. Para ello no rechaza la utilización de técnicas industriales, sino que, por el contrario, cree necesaria la inclusión de las máquinas como elementos fundamentales de la civilización mecanizada y, en consecuencia, investiga las posibilidades estéticas que estos nuevos métodos de producción podían proporcionar. La verdadera fusión del arte y la tecnología era posible mediante la integración del proceso artístico dentro de los sistemas de producción industrial, esto es, mediante una artesanía mecanizada a la que se ha incorporado la técnica, devolviendo así, la parte creativa de

la producción industrial al artesano-artista. En este sentido, la Bauhaus se puede considerar como la cuna del *diseño moderno*, tal y como hoy lo entendemos.

La Bauhaus fue así la primera escuela que se crea tras la Primera Guerra Mundial siguiendo las reformas pedagógicas diseñadas en la época para la educación artística. Esta existencia durante el periodo de entre guerras, marcará profundamente toda su evolución artística y provocará su cierre con la subida al poder del nacionalsocialismo. Tras la experiencia de la guerra, los antiguos ideales y valores habían quedado disueltos y se necesitaba un ideal unitario y común para traer de nuevo la paz al mundo, un nuevo orden social que armonizara al ser humano con su entorno. La escuela de la Bauhaus, al igual que otras corrientes artísticas que viven este periodo de entreguerras, va a apostar por el arte como medio para conseguirlo. Ese es el ideal que el director Walter Gropius designará para su escuela: *el deseo de elaborar una concepción unitaria del mundo*. Para conseguirlo hay que reparar la doble fractura que sufre el individuo moderno: la del ser con su propio cuerpo y la del ser con la sociedad industrial. Es necesario vencer la escisión abierta entre el individuo y su entorno mecánico-técnico que había llegado demasiado lejos sumiendo a Europa en un devastador y mortífero caos y, a su vez, reestructurar el cuerpo mutilado y fragmentado por la guerra para devolverle su naturaleza unitaria. Se impone entonces un ser más colectivo, menos individual. El teatro, tal y como ya habían defendido futuristas y dadaístas, se constituye como un espacio de dimensión social que acoge la unión de todas las artes, frente al espacio del lienzo que simboliza un ámbito individualizado. El taller de teatro empieza a funcionar en 1921 y pronto adquiere una importante relevancia dentro de la vida de la Bauhaus, configurándose como uno de los signos de modernidad y renovación de la escuela; por vez primera en la historia, una escuela de arte incluye en su programa la enseñanza de un curso sobre teatro y artes escénicas. Las numerosas prácticas escénicas que se llevan a cabo consiguen dinamizar y teatralizar la vida escolar mediante fiestas y producciones escénicas en las que colaboran los distintos talleres de la escuela siempre que es requerida su ayuda especializada, y con las que salen a los teatros realizando representaciones en varias localidades.

- Defienden un ser humano más colectivo, menos individual
- El teatro como un espacio social que acoge la unión de todas las artes, frente al espacio del lienzo como ámbito individualizado

Ya desde sus primeros años en la república estatal de Weimar, la danza estuvo muy presente en la Bauhaus. La escuela entera se entregaba al baile en las improvisadas fiestas que reflejaban la poderosa y fresca creatividad de esta etapa inicial, mediante la confección de originales disfraces y máscaras que se enmarcan dentro de la lúdica experimentación con formas, colores y materiales de las clases del curso preliminar. En la época de Dessau, a partir del curso 1926-27, se establecen la danza y la gimnasia como asignaturas obligatorias dentro de la enseñanza preparatoria. Las fiestas improvisadas se fueron estableciendo en la vida de la escuela como acontecimientos culturales preparados con más antelación y cuidado. Además de la cita semanal de los domingos por la noche en la cantina, otras fiestas especiales se sucedían a lo largo del curso, como la fiesta de los cometas o la fiesta de las linternas, en las que también participaba la población de Weimar y más tarde la de Dessau, quienes no terminaban de acostumbrarse a los miembros de la Bauhaus que, en general, eran considerados como un grupo de excéntricos. Más popular fue la orquesta de la Bauhaus que representaba una de las grandes atracciones de estas fiestas y que se convertiría en una de las más importantes orquestas de jazz de toda Alemania. En el diario berlinés *8 Uhr Abendblatt* del 18 de Febrero de 1924, Kole Kokk en un artículo titulado *La Bauhaus baila...* hablaba así de ella: *“Los cinco jóvenes que la componen no me preocupan. Si no tienen suerte con la pintura, podrán dedicarse a hacer giras. Es la mejor orquesta de jazz que he oído desencadenarse, tienen una musicalidad que les llega hasta la punta de los dedos”*. El baile y la música se van a convertir en una de las actividades preferidas en la Bauhaus, llegando incluso a crear un estilo propio: *“Con esta música se bailaba, además del incipiente charlestón, un baile de la Bauhaus que consistía en un zapateado temperamental que requería mucho sitio y que las parejas bailaran a distancia”*⁵⁶. Como el propio Schlemmer escribía: *“De esta danza para todos se desarrolló la danza para unos cuantos, con su forma refleja en el teatro: el ballet normal cromático y el ballet mecanizado”*⁵⁷.

Al contrario que en otros movimientos de vanguardia que hemos visto, no encontramos el nombre de ninguna mujer en la Bauhaus relacionada con las prácticas teatrales y la danza a pesar de que en algunos documentos gráficos vemos también que contaban con intérpretes femeninas. Sabemos que casi la mitad de los alumnos de esta escuela eran mujeres y que éstas estuvieron destinadas principalmente a los talleres textiles y de cerámica. Aunque la emancipación de la mujer en esta época ya había conseguido algunos avances, lo cierto es que la incorporación masiva de las mujeres a las escuelas artísticas se debió sobre todo a razones puramente económicas: se necesitaba mano de obra para las empresas industriales y la enseñanza entonces estaba orientada básicamente a aprender el oficio.

A partir de 1922 el artista Oskar Schlemmer toma las riendas del taller teatral y consigue darle un fuerte impulso, transformándolo en uno de los referentes más significativos de la Bauhaus; sus *Danzas de la Bauhaus* creadas en la época de Dessau pueden ser consideradas como la esencia del teatro de la Bauhaus. Entre 1922 y 1925 también será

maestro de forma para los talleres de escultura y talla. Ante la falta de encargos importantes por parte de empresas externas a la escuela, el trabajo realizado en estos talleres también se extiende hacia la construcción de vestuario y decorados para el taller de teatro: máscaras, marionetas, trajes, etc. De esta manera, el taller teatral de la Bauhaus dará continuación a los diseños escenográficos realizados por los futuristas, experimentaciones cromáticas a base de efectos lumínicos, *ballets de luces*, danzas mecánicas o de marionetas, que tendrán gran importancia dentro de la vida teatral de la escuela.

- Oskar Schlemmer destaca como artista multidisciplinar tanto en su obra como en su práctica docente: abarca pintura, escultura, teatro, danza, dibujo o escenografía

Oskar Schlemmer destaca como uno de los integrantes más activos y representativos de la Bauhaus, ya que encuentra en esta escuela un marco afín donde desarrollar sus ideales artísticos. Se trata, quizá, del artista más multidisciplinar de los que allí trabajaron, el que es capaz de la utópica fusión artística que persigue la escuela tanto en su trabajo como creador como en su práctica docente. Schlemmer es un artista polifacético y versátil que se inicia como pintor y desarrolla una extensa producción artística abarcando otros ámbitos: la escultura, el teatro, la danza, el dibujo o la escenografía. Pese a esta amplia diversidad de géneros artísticos, toda su obra resulta coherentemente fiel a una esencia común y unificadora. *“Sus obras no se dejan clasificar, si no es considerándolas como fragmentos de una totalidad. Sin contradicciones, su producción artística es a la vez muy amplia y muy reducida, ya que se concentra en unos pocos y constantes intereses que recorren la totalidad de su obra. Precisamente la necesidad de unidad y la búsqueda de un equilibrio perseguido incansablemente, son el contrapunto a una multiplicidad de medios y a un rico abanico de realizaciones en diversos campos artísticos”*⁵⁸. Cada una de sus realizaciones funciona como creación independiente, pero sólo adquieren su más completo significado cuando son entendidas como partes diferentes de una misma unidad. Además, todas estas disciplinas artísticas disfrutaban de una polivalencia común que las vincula entre sí de una manera natural. Unas encierran a las otras y las otras explican a las unas. Según afirma Marga Paz: *“Estamos frente a uno de los más genuinos representantes de las aspiraciones artísticas encaminadas a lograr la obra de arte total en nuestro tiempo”*.⁵⁹

- Visión integradora del arte que conduce a la *performance* teatral como medio idóneo para la fusión artística
- Concepciones teatrales con referencias a la mecanización, la abstracción y la técnica
- Complejo sistema de notación gráfica que proyecta cada uno de los movimientos y trayectorias de las intervenciones

Su visión integradora del arte, en la que se suprimen los límites entre categorías artísticas, conduce a Schlemmer hacia la *performance* teatral como medio idóneo donde reunir sus diferentes facetas e intereses artísticos. Sus *performances* heredan de dadaístas y surrealistas una fuerte carga satírica frente a los modelos artísticos establecidos y serios, aunque renunciarán a la abierta provocación y a la crítica política. Schlemmer desarrolla en sus escritos una teoría de la *performance* en la que transita de la teoría a la práctica, la primera asociada a la actividad más racional o intelectual que conecta con la pintura y la segunda en relación a la experiencia teatral y la danza, vinculada a lo emocional. El proceso creativo en Schlemmer parte de la pintura y sus conceptos teóricos, para trasladarse posteriormente al espacio real del teatro. Ambas facetas fueron combinadas a través del complejo sistema de notación gráfica que desarrolla, en el cual proyecta meticulosamente cada uno de los movimientos y trayectorias de las intervenciones.

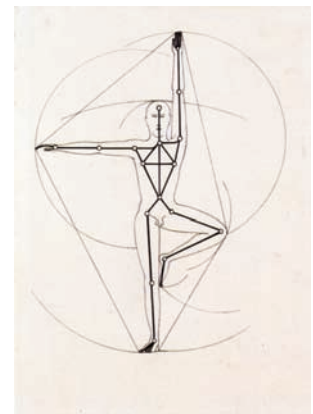
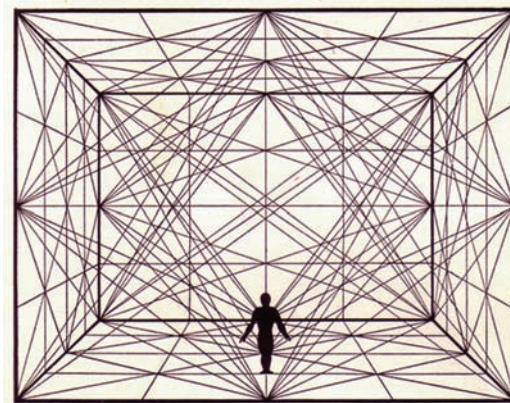
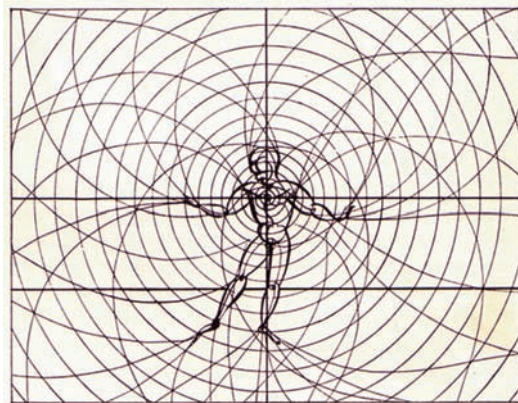
Los intereses artísticos de Schlemmer coinciden plenamente con las aspiraciones fundacionales de la Bauhaus: la búsqueda de la fusión artística a partir de las vinculaciones entre las diferentes disciplinas y el encuentro más armónico entre el ser humano y la sociedad. El sujeto y el espacio será el tema principal y recurrente en la obra de Oskar Schlemmer, transformándose casi en una obsesión, y este interés por la figura humana funciona como otro elemento conciliador que da unidad a su variada producción. Tras las experiencias artísticas de cubistas, futuristas y constructivistas era imposible una vuelta a la representación realista de la realidad y, así, la abstracción se ofrece como el medio de reencontrar nuevas leyes armónicas que traigan la unidad al arte y su fusión con la vida. Pero Schlemmer nunca se

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Oskar Schlemmer: configuración espacial egocéntrica, ilustración de *Hombre y figura humana*, 1924.

Oskar Schlemmer: figura y configuración espacial, ilustración de *Hombre y figura humana*, 1924.

Oskar Schlemmer: *Mecánica móvil*, (*El hombre geométrico*), 1924.



entregará a la abstracción pura porque su visión artística es fundamentalmente antropocéntrica. La abstracción para Schlemmer no se opone a la figuración, sino que presenta una posibilidad de renovarla: la forma abstracta surge como principio de unificación, de simplificación y reducción a lo esencial, capaz de devolver a la representación esa ley armónica olvidada. Desde sus obras pictóricas más tempranas, su deseo por establecer un nuevo orden normativo a través del arte, junto con su profundo interés por el ser humano, le llevan a desarrollar una progresiva depuración de la esquematización de la figura humana. Así, los personajes que aparecen en las obras de Schlemmer son estereotipos, que se hallan a medio camino entre el ser humano y el maniquí. Son tipos fríos, de cuerpos atléticos, que confieren de cierta atmósfera metafísica a sus pinturas. Si los imagináramos en movimiento echarían a caminar más bien como robots que como seres orgánicos. Efectivamente, los tipos de Schlemmer se deben al deseo por definir al nuevo ser humano que se encuentra dentro de ese nuevo orden mundial en armonía con los nuevos medios técnicos y mecánicos. En sus figuras encontramos muy presente la imagen de la máquina, tan mitificada y venerada en la época, pero también podemos encontrar su relación con los personajes del circo y de la *comedia dell'arte*. *"En la imagen rota del hombre, simbolizada por el payaso, se plantean para el hombre moderno los límites de lo real en un mundo carente de armonía universal"*⁶⁰.

Schlemmer pretende la creación de un prototipo que debe definir al *nuevo* ser humano que surge de la reducción y abstracción de las formas orgánicas a lo esencial. Esta esquematización progresiva de la figura humana va a evolucionar hacia un personal constructivismo figurativo que se puede emparentar al de otros artistas de la época (Léger, Picabia, Duchamp, De Stijl o los constructivistas rusos), pero que se aleja de ellos fundamentalmente por su fuerte carácter antropocéntrico. En sus obras, distanciándose de las concepciones puramente abstractas del arte que otros compañeros secundan, Schlemmer rescata y reincorpora la figura humana, transformándola en su tema principal. Hacia noviembre de 1922 anotaba en su diario: *"El hombre, la medida de todas las cosas, brinda tantas posibilidades de variación y de relación con la construcción y con la obra manual, que nos limitaremos a poner de relieve lo esencial. Es decir: la medida, las proporciones y la anatomía, el tipo, las peculiaridades. Los diversos ideales de los estilos artísticos. La dinámica del cuerpo. El movimiento. La danza. El sentimiento corporal. El hombre en relación con su entorno"*.

Su obsesión por el ser humano y su interés por el estudio del espacio teatral le llevan a trabajar en el terreno específico de la danza y la dinámica corporal. Schlemmer se interesa en la danza porque cree en ella como disciplina capaz de renovar el panorama artístico, a la vez que es el medio que mejor posibilita la anhelada fusión total de las artes, bajo el protagonismo de la arquitectura, como una forma de constructivismo coreográfico. *"La danza teatral puede ser hoy de nuevo el punto de partida para la renovación. No gravada por la tradición, como la ópera y el drama, ni vinculada como ellos a palabra, sonido, y gesto, es libre y está predestinada a introducir suavemente lo nuevo en los sentidos..."*⁶¹. Contempla el espacio teatral como la nueva sociedad tecnificada, el bailarín como prototipo del nuevo ser humano y la danza misma, con la precisión y el rigor matemático de sus movimientos, anticipa la nueva ley que contempla al individuo en armonía con su entorno técnico.

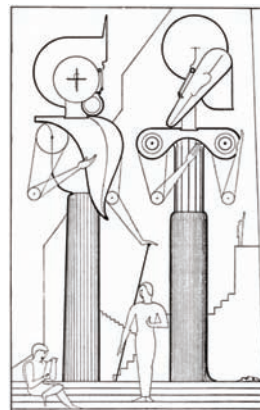
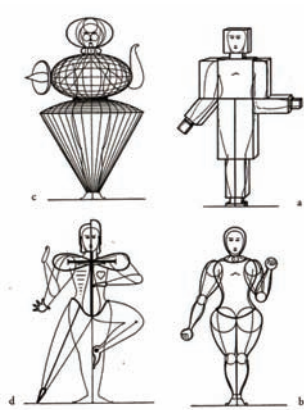
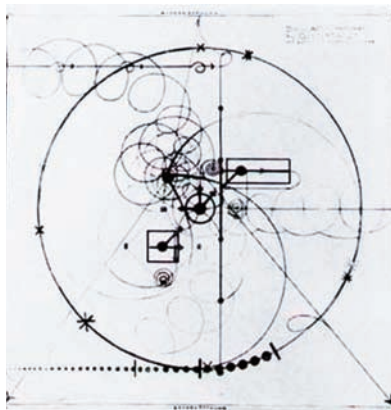
De la misma forma que la pintura o el teatro, la danza también evoluciona hacia la abstracción ante la necesidad de adaptarse a los nuevos medios técnicos de la época y, para cumplir con estos propósitos, tiene que liberarse de las ataduras de la tradición. Así, la danza moderna es el estilo que mejor se adapta a las concepciones teatrales de Schlemmer y le permite desarrollar su ideal de síntesis artística. La danza para Schlemmer debe conciliar el cuerpo orgánico con el medio técnico, la mecánica corporal con la abstracción, las leyes funcionales del cuerpo con las que rigen el espacio, la

- Abstracción antropocéntrica que permite la depuración de la esquematización de la figura humana
- Estereotipos humanos cercanos a la imagen de la máquina, el maniquí o el robot

- Constructivismo coreográfico: la danza como disciplina que mejor posibilita la fusión total de las artes

- Bailarín como prototipo del nuevo ser humano

- La danza con la precisión y el rigor matemático de sus movimientos es capaz de conciliar el cuerpo orgánico y el medio técnico



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Oskar Schlemmer: Diagrama para la danza de los gestos, 1926-27.

Oskar Schlemmer: Arquitectura metamórfica, la muñeca articulada, un organismo técnico y desmaterialización. Dibujos extraídos de Figura humana y arte, 1925.

Oskar Schlemmer: Dos patéticos, 1921.

Oskar Schlemmer: La escalera de La Bauhaus, 1932.

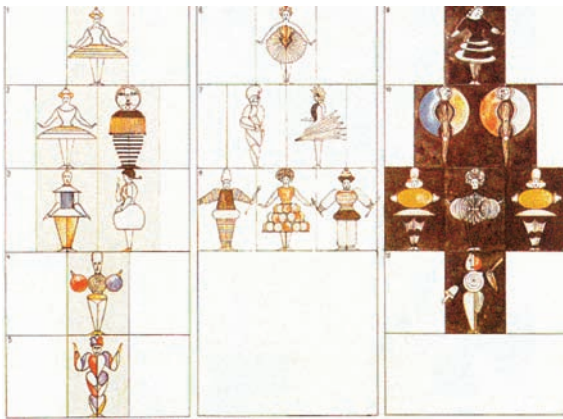
- Danza matemática que aplica la geometrización del espacio abstracto a los cuerpos

planimetría de la superficie del cuerpo con la estereometría del espacio. En definitiva, Schlemmer defiende una danza matemática que se deriva de aplicar la geometrización del espacio a los cuerpos: *“el espacio, si se considera normativo para todo lo que tiene lugar dentro de sus límites, determina igualmente el movimiento del bailarín que se mueve en él. A partir de la geometría plana de la prosecución de la línea recta, de la diagonal, del círculo, de la curva, se desarrolla, casi espontáneamente, una estereometría del espacio a través de los desplazamientos de la vertical de la figura que baila”*⁶². Y de esta conjunción del cuerpo orgánico y el espacio matemático y abstracto, surge la escritura del vestuario teatral: cuatro *trajes espacio-plásticos* trazaban los principios de transfiguración del cuerpo según cuatro legislaciones distintas. La arquitectura del movimiento había surgido de las *leyes del espacio cúbico circundante*; la marioneta resultaba de las *leyes de funcionamiento del cuerpo humano en su relación con el espacio*; el organismo técnico provenía de las *leyes del movimiento del cuerpo humano en el espacio* y la desmaterialización de las *formas de expresión metafísicas* era consecuencia de la *simbolización de los miembros del cuerpo humano*⁶³.

- Despoja al intérprete de su expresión individual y lo cubre de máscaras y trajes que lo reducen a elemento estético de la escena
- Las formas básicas de movimiento son las más válidas para cualquier innovación
- El ballet moderno y alemán como nueva unidad de la escultura, la música, la pintura, la luz y el movimiento
- El individuo consciente de sí mismo y del espacio que le rodea como centro de la creación
- Trajes que recubren los cuerpos bajo formas matemáticas elementales que inspiran la composición coreográfica

Las coreografías de Schlemmer, en las que se funden pantomima y danza abstracta, proporcionan a la escena ese carácter artificial que tienen los ambientes metafísicos y los arquetipos humanos, más bien fríos, de sus cuadros. Crea sus danzas con la visión de un pintor, partiendo de la composición figurativa de las formas. Por ello, despoja al intérprete de su expresión individual y lo cubre de máscaras y trajes que lo reducen a elemento estético de la escena, aunque sin llegar a perder el recuerdo de la figura humana. Nunca prescindirá de los intérpretes vivos, como hicieran los futuristas, los constructivistas o sus propios colaboradores de la Bauhaus, pese a las dificultades cinéticas que en muchas ocasiones puede significar el sometimiento a sus invenciones para el movimiento y el vestuario. *Ni máquina, ni abstracto, siempre humano*. No le gustan los bailarines profesionales, porque debido a su fuerte adiestramiento técnico han perdido la capacidad para las acciones más simples, para caminar de manera natural. Y precisamente estas formas de movimiento más básicas son para Schlemmer, tal y como defendía Rudolf von Laban por aquellos años, las más válidas para desarrollar cualquier innovación esencial. Frente a los famosos e innovadores ballets rusos y suecos, Schlemmer quiere afirmar un ballet moderno y alemán que se distancie del tradicional ballet clásico, pero también de los más recientes experimentos expresionistas. Conoce y admira el método corporal de Émile Jaques-Dalcroze, la obra de Laban y la danza expresionista de su sucesora Mary Wigman, pero los cree demasiado intelectuales y lejos del ideal de fusión artística y social. El ballet moderno y alemán de Schlemmer debe ser una nueva *unidad de la escultura, la música, la pintura, la luz y el movimiento*, teniendo siempre como centro de la creación el ser humano, el individuo en movimiento, consciente de sí mismo y del espacio que le rodea.

La principal obra coreográfica de Schlemmer fue el *Ballet Triádico*, ya concebida en 1916, años antes de su ingreso como maestro de la Bauhaus y en plena Guerra Mundial, aunque no fue estrenada hasta 1922. La aportación principal de este ballet reside en los innovadores diseños para el vestuario y en la ingeniosa coreografía que Schlemmer crea en base a ellos. Estos trajes recubren los cuerpos bajo formas matemáticas elementales que los bailarines ponen en movimiento. El propósito de reconciliar el cuerpo orgánico con la técnica determina la tendencia a la abstracción, la exactitud matemática y el rigor de la línea, y se afirma tanto en los trajes de los bailarines que reescriben sus cuerpos bajo un sobrio vestuario, como en la utilización del espacio y en los movimientos coreográficos. La construcción del vestuario, que realizó el hermano de Schlemmer en telas y materiales plásticos de gran peso, generó en un principio problemas de movilidad para los bailarines. Pero Schlemmer supo transformar esta dificultad en inspiración para la composición de la coreografía, la cual resolvió de manera muy creativa. A partir de los trajes se buscaron músicas que se adaptasen a sus formas y su estética y, en último lugar, se investigaron los movimientos a partir del traje y la música. *“De suerte, anotaba Schlemmer, que la exactitud, la precisión de la música determinada por la mecanización, estaba en una relación de armonía extraordinaria con la precisión formal de las figuras. Y la misma precisión regulaba también los movimientos de los bailarines”*⁶⁴. En cuanto a la triplicidad a la que alude el título del ballet, el propio Schlemmer explicaría varias triadas que eran tratadas. Se refería a la de los tres bailarines participantes, al trabajo con color, forma y espacio, también a la estructura general de la coreografía que era tripartita: tres danzas divididas en doce escenas, que conforme se desarrollaban iban cambiando el carácter, desde lo burlesco hacia lo solemne. Pero, sobre todo, alude a la fusión de tres elementos música, danza y vestuario. Schlemmer también explicaría que el ballet se crea sin ninguna base conceptual. El inicio de la creación surge a partir del mero placer de mezclar formas y colores en movimiento y, solo a posteriori, vendría la idea del ballet. Para saber algo más acerca de la estética coreográfica del *Ballet Triádico*, podemos recurrir a la descripción que nos dejó una crítica de la época: *“A un determinado compás de la música los figurines empiezan a bailar de forma muy rara. Movimientos mecánicos, entrecortados, con golpes de caderas y rapidez de pies, como se suele ver bailar a veces en sueños a los seres inanimados. La configuración de la danza es de una armonía excelente y el ritmo está lleno de esa tierna elegancia de las pastorcillas del rococó de Meissen o de las figuras polícromas de las cajas de música....Aquí no se interpreta ninguna concepción del mundo ni nada que suponga un impedimento, sino que se baila,*



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Oskar Schlemmer: diseños para el Ballet Triádico, 1922-1926.

Albert Burger y Elisa Hötzel vestidos con trajes de la serie amarilla, Ballet Triádico de Oskar Schlemmer, 1922.

Oskar Schlemmer: diseño de vestuario para la serie amarilla, Ballet Triádico, 1923.

Oskar Schlemmer: diseño para el personaje de la Bola de oro de la serie negra, Ballet Triádico, 1923.

Oskar Schlemmer: diseño para el personaje de alambre de la serie negra, Ballet Triádico, 1923.

Oskar Schlemmer como el bailarín <<Türke>> de la serie rosa, Ballet Triádico, 1922.

Foto del vestuario del Ballet Triádico de Oskar Schlemmer en la revista teatral De nuevo Metropól, Berlín, 1926.

Oskar Schlemmer: El gabinete de las figuras I, 1922.

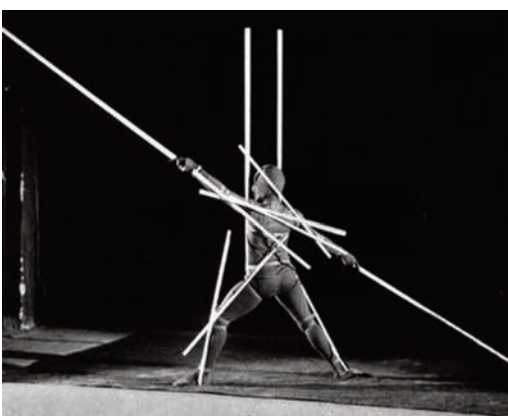
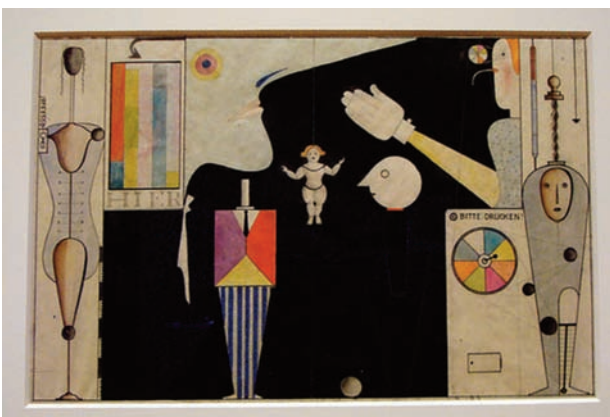
Oskar Schlemmer: Máscara para una disertación, El gabinete de las figuras II, 1922.

Escena de la pantomima Treppenwitz para las Danzas de las Bauhaus de Oskar Schlemmer, 1926-27.

Foto de escena de la Danza de las varas de Oskar Schlemmer, 1927.

Foto de escena de la Danza de metales de Oskar Schlemmer, 1927.

Oskar Schlemmer, Werner Siedhoff y Walter Kaminsky en Danza de las formas de Oskar Schlemmer, 1927.



sin ninguna base textual. Tan sólo se parte del espíritu del traje correspondiente...El (bailarín) Burger baila tan bien de pelele que una cree notar la cuerda....Y así durante dos horas... El teatro daba gritos de júbilo, se reía y se estaba contento, como se suele estar siempre ante algo perfecto y elegante”⁶⁵.

Durante sus años en la Bauhaus, Schlemmer continuará realizando danzas teatrales bajo la línea marcada por el *Ballet Triádico*. En la fiesta de disfraces de 1922 presenta el *Gabinete de las Figuras*, una danza de personajes planos que parodiaba el culto a la máquina y el desarrollo industrial, y en 1924 estrena otra coreografía titulada *Meta o La pantomima de las escenas*, en la que los intérpretes deben realizar las acciones que van apareciendo sobre unos carteles. Destacan además un grupo de danzas creadas en la época de Dessau entre 1926 y 1928, en estrecha colaboración con sus alumnos del taller teatral, y titulada *Danzas de la Bauhaus*. Se trata de piezas cortas e inteligentes, con las que pretendían, por un lado, profundizar en los elementos básicos de la creación escenográfica y, por otro, ofrecer una demostración didáctica de sus principios fundamentales. *Danza del metal, danza espacial, danza de las formas, danza de los bastidores, danza de los gestos, juego de cámara oscura, danza de los anillos, tres damas del barroco, coro de máscaras*, etc. De todas ellas destaca la *Danza de los bastones o pértigas*, en la que “Manda von Kreibitz sujetaba con los brazos un total de diez varas, de manera que con cada movimiento prolongaba el eje direccional de esta parte del cuerpo en el espacio. Haciendo que el cuerpo de la bailarina permaneciese invisible al estar vestida de negro sobre un fondo de escenario también negro, las varas blancas relucían en un juego aparentemente libre. (Por eso engañan las fotos documentales que se han conservado, porque dejan ver el cuerpo)”⁶⁶.

Schlemmer no fue el único dentro de la escuela interesado en la danza, por ello debemos hablar de otras danzas en la Bauhaus, en las que si bien se continúan los ideales del maestro, se va a enfatizar la mecanización de la figura humana hasta provocar su desaparición. Son numerosos los ballets que utilizan las marionetas en vez de intérpretes vivos. Frente a las limitaciones de movimiento que presentaba el cuerpo humano la libertad cinética de la marioneta, liberada de las fuerzas de gravedad, maravillaba a los creadores teatrales de la Bauhaus, incluido Schlemmer. Uno de los primeros fue el *Ballet mecánico* de Kurt Schmidt, alumno de Schlemmer, que fue representado en 1923 y en el que aparecían formas geométricas básicas de colores primarios que eran articuladas por bailarines invisibles dando la impresión óptica de ser autómatas mecánicos. Kurt Schmidt nos describe así sus intenciones: “Queríamos dar cabida en nuestro ballet a las posibilidades expresivas de esta determinación mecánica de nuestra era... Representábamos lo esencial del ser mecánico traducido a formas de baile. Escogimos un ritmo unitario, uniforme, sin cambios de velocidad para subrayar la monotonía de lo mecánico”⁶⁷. En 1924, este mismo artista diseña el ballet *Hombre + máquina* y otro espectáculo de marionetas titulado *Las aventuras del pequeño jorobado*, en los cuales aparecen auténticos robots bailarines en los que se aprecian la abstracción de las formas naturales unida a la presencia de la máquina. Otro montaje que cabe destacar fue el diseñado por Alexander Schawinsky, uno de los mejores colaboradores de Schlemmer, titulado *Circo* y presentado en Weimar en 1924 con marionetas de tamaño natural manipuladas por bailarines que quedaban ocultos y transformados tras ellas. En esa misma línea está el *ABC-Hippdrom* de Marcel Breuer presentado en el mismo año y, en 1926, *Abstrakte Revue* de Andor Weininger, otro de los seguidores de Schlemmer.

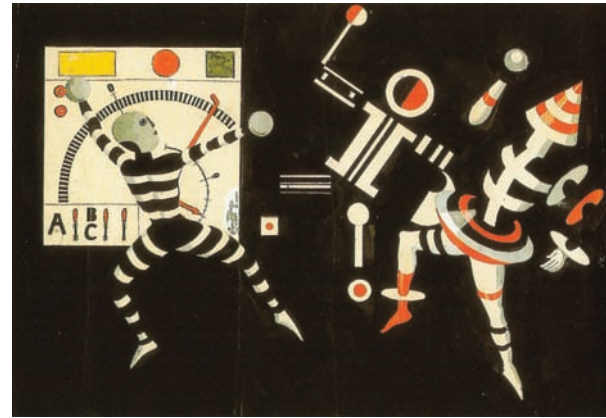
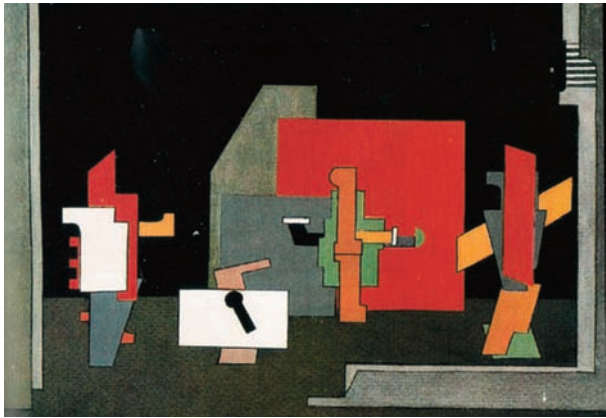
Dentro de la escuela también son numerosos los proyectos teatrales creados a base de juegos de luz cromática, a su vez emparentados con el teatro de títeres de sombras. A partir de un sencillo procedimiento de proyección manual de siluetas abstractas en movimiento y focos de color, se obtienen diferentes variaciones y desplazamientos de formas y colores. En general, solían seguir un guión preestablecido aunque también se dejaba lugar a la improvisación, de modo que cada representación resultaba distinta a la anterior, de manera similar a lo que ocurre en el teatro y la danza. El primer proyecto de este tipo que se presenta en 1923 fue *Juegos reflectores de luces*, de Kurt Schwerdtfeger, y también del mismo año, *Composiciones entrecruzadas* de Ludwig Hirschfeld-Mack, quien acompañaba personalmente las proyecciones al piano.

Los referentes de estos juegos cromáticos de luz pueden encontrarse en los *ballets de luces* futuristas, pero también existe un origen claro en una obra de teatro de Wassily Kandinsky anterior a su etapa en la Bauhaus, *Der gelbe Klang (El sonido amarillo)*, que es un claro ejemplo de su interés por las transposiciones artísticas de experiencias sinestésicas especialmente entre las artes plásticas y la música, anticipando su concepto de síntesis artística. Esta obra aparece publicada en 1912 en el famoso almanaque *Der blaue Reiter* (El jinete azul), en el que también publica otro artículo titulado *Sobre la composición escénica* donde alude al ideal de fusión aplicado específicamente a las artes escénicas: “Hay aquí tres elementos que sirven de medios externos en la esencia interna: 1) el tono musical y su movimiento; 2) el sonido físico-espiritual y su movimiento expresado a través de las personas y de los objetos; 3) el tono cromático y su movimiento”. En este texto Kandinsky defiende la creación de un teatro visual que integra elementos abstractos

- Ballets mecánicos y de marionetas con bailarines que quedaban ocultos y transformados en autómatas mecánicos

- Proyectos teatrales a base de juegos de luz cromática

- Concepto de sinestesia y síntesis artística en Wassily Kandinsky: creación de un teatro visual que integra elementos abstractos referentes a la música, la danza y la iluminación cromática



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Kurt Schmidt, Friedrich Wilhelm Bogler y Georg Teltscher: EL ballet mecánico, 1923.

Kurt Schmidt: diseño para una escena de El hombre en el cuadro de mandos, 1924.

Foto de escena de Circo de Xanti Schawinsky con Schawinsky como domador y Von Fritsch como león, 1924.

Xanti Schawinsky: diseño para una escena de Circo, 1924.

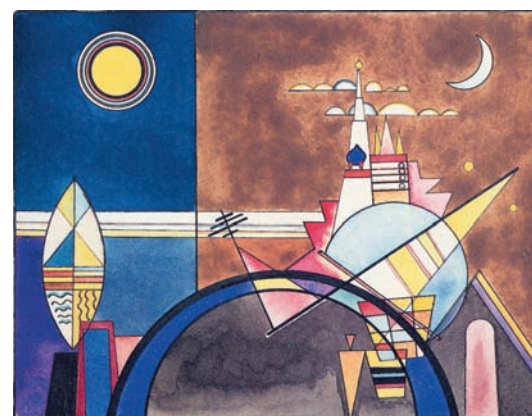
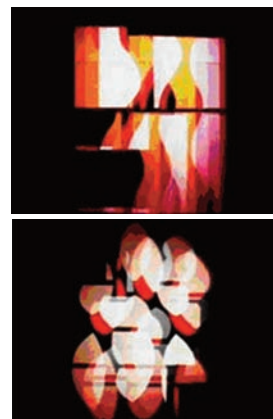
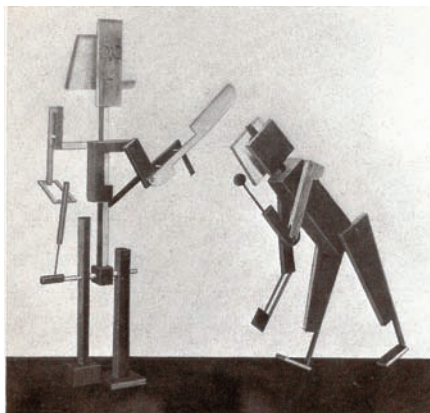
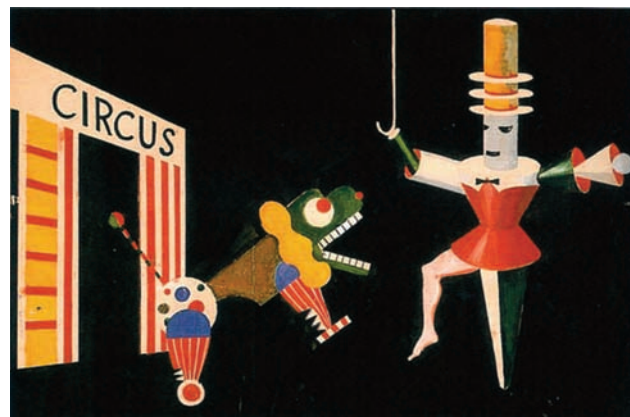
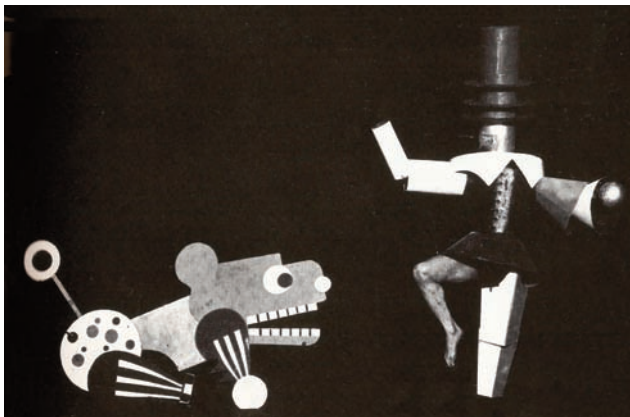
Kurt Schmidt y T. Hergt: figurillas del doctor y el criado de la obra de marionetas Die Abenteuer des kleinen Buckligen, 1924.

Kurt Schwerdtfeger: Juegos reflectores de luces, 1923.

Ludwig Hirschfeld-Mack: Composiciones entrecruzadas, 1923.

Wassily Kandinsky: boceto de la escena XVI, modelos de las figuras, Cuadros para una exposición, 1928.

Wassily Kandinsky: boceto de la escena XVI de la gran puerta de Kiev, Cuadros para una exposición, 1928.



referentes a la música, la danza y la iluminación cromática. En estos años, Kandinsky pintaba sus primeros cuadros abstractos, lo cual nos da una idea de la enorme capacidad de este artista para conectar sus concepciones teóricas con sus experiencias prácticas, propósito que también caracteriza su labor docente en la Bauhaus. Cabe señalar que tanto su anhelada síntesis estética como su progresiva tendencia hacia la abstracción deben ser contempladas como resultado de una necesidad interior. Para Kandinsky el arte abstracto es la mejor expresión para dar forma a los contenidos interiores espirituales del ser humano. Esa pintura sin objeto o absoluta, como él mismo denomina, es la única capaz de transmitir las emociones del artista, liberada de la misión de tener que representar fielmente la realidad exterior.

Bajo estas premisas, a partir de 1923, varios de los artistas de la Bauhaus entre los que destacan Wassily Kandinsky y László Moholy-Nagy defienden un teatro con una clara tendencia hacia la abstracción total, en un intento de alcanzar una liberación total del movimiento análoga a la que ocurre en la música. Kandinsky ya había estudiado las correspondencias entre la pintura y la música, tema que también interesaba de manera muy especial a Paul Klee y Johannes Itten. De esta manera, la estética teatral de la Bauhaus evoluciona hacia un estilo cada vez más abstracto y constructivista, reconociendo a la forma abstracta un derecho propio en la escena y también en la danza. Schlemmer se distanciará claramente de estas propuestas no figurativas, así como de otras divulgadas en aquella época por el grupo *De Stijl*. A pesar de no abandonar jamás el referente a la técnica, la mecanización y la abstracción, en sintonía con los ideales generales de la escuela, y de que en sus danzas a menudo presenta personajes ataviados con máscaras, no sustituirá nunca al intérprete vivo por otro mecánico.

Estas concepciones teatrales forjadas en el seno de la Bauhaus traspasaron rápidamente sus muros, siendo admiradas y requeridas fuera de la escuela. En el curso 1928-29 Schlemmer organiza con gran éxito una gira con algunas piezas del taller teatral, al tiempo que alumnos y profesores del taller trabajaron para proyectos escenográficos del exterior. Kandinsky realiza una propuesta escenográfica en la que pone en práctica su personal concepto de síntesis escénica: *Cuadros para una exposición*, que se verían en el teatro Friedrich de Dessau en 1928. Esta obra se compone de dieciséis cuadros escenográficos, en su mayoría abstractos, realizados mediante proyecciones luminosas de color que el artista concibe a partir de las *correspondencias* entre formas, colores, luces y movimiento que había imaginado mientras escuchaba el *poema musical* de Modest Músorgski. Sólo en dos de los dieciséis cuadros participan dos bailarines, los cuales bajo el vestuario abstracto de Kandinsky aparecían como marionetas geométricas de tamaño natural. Un año más tarde, Moholy-Nagy diseña con proyecciones luminosas la escenografía para los *Cuentos de Hoffmann* en la Krolloper de Berlín. Oskar Schlemmer fue el más prolífico de todos ellos, y alterna de manera habitual sus creaciones en la Bauhaus con su actividad como escenógrafo para teatro, ballet y ópera. Colabora en *Morder, Hoffnung der Fragüen* (Asesinos, esperanza de las mujeres), ópera de Paul Hindemith en 1921 en Stuttgart, también en los dramas de Grabbe en 1925 o en los cuentos de Andersen con música de Stravinsky en Breslau en 1929.

“En lugar de catedrales vamos a construir las máquinas habitables”, escribía Gropius en su diario allá por 1922. Pensaba que las máquinas deben humanizarse, hacerse más cercanas y adaptables al ser humano. Estos ideales de la Bauhaus que contemplan la progresiva mecanización de los procesos artísticos mediante la creciente invasión de las máquinas puestas al servicio del artista, también invadirán las artes escénicas. Tal dinámica contempla un teatro en el que los dispositivos escénicos y técnicos son cada vez más complejos. Surgen varios proyectos para el diseño de un espacio teatral que cumpliera con las exigencias técnicas de la época: desde el *Teatro mecánico* de Joost Schmidt, el complejo *Teatro en U* del colaborador de Gropius, Farkas Molnar, en 1924-1925, el proyecto de *Teatro esférico* de Andor Weininger

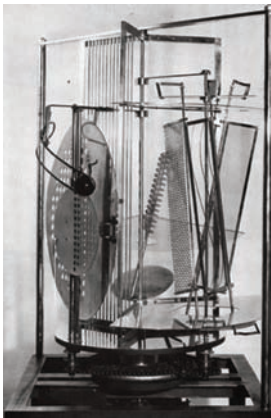
- Estética teatral que evoluciona hacia la abstracción total y el constructivismo para alcanzar la liberación total de movimiento

- Cuadros escenográficos realizados mediante proyecciones luminosas de color y concebidos a partir de las correspondencias entre formas abstractas, colores, luces y movimiento

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Tres imágenes de László Moholy-Nagy: Modulador luz-espacio, 1922-1930.

Fotograma de la película *Escultura cinética* de László Moholy-Nagy, 1930-1936.



de 1926, o el *Teatro total* del propio Gropius diseñado en 1926-1927 para el escenógrafo Erwin Piscator. Todos estos son diseños para espacios escénicos transformables, con partes móviles que podían adaptarse a las exigencias del guión y que permitían el uso simultáneo de diferentes técnicas de proyección.

El interés por lo dinámico y mecánico dentro de la escuela también se reflejará en la creación de obras escultóricas que representan los primeros intentos orientados a la construcción de una escultura plenamente cinética. El famoso accesorio luminoso-cinético de Lázsló Moholy-Nagy, más conocido como *Modulador luz-espacio*, fue construido en 1926, cuando ya había abandonado la Bauhaus. Era una escultura de metal, cristal y plástico que el artista creó en colaboración con técnicos y constructores como una auténtica máquina de luz que representaba la culminación de sus investigaciones artísticas en torno a las posibilidades de la *creación directa de luz*. Esta escultura de carácter arquitectónico estaba formada por partes móviles y articuladas que no irradiaban luz propia pero reflejaban la que recibían y parecían cambiar por su accionamiento. Moholy-Nagy, que había experimentado desde 1926 con el medio cinematográfico, grabó en 1930 un film titulado *Escultura cinética*, en el cual se observan estos juegos de luz producidos a partir de la iluminación de este mecanismo cinético-constructivo en combinación con los efectos de sombras que se proyectaban sobre una pared al girar la escultura. Esta película nos remite rápidamente a las experimentaciones fílmicas realizadas con anterioridad por futuristas como Marinetti y Balla o dadaístas como Man Ray y Léger, en las que reflejan su visión moderna del dinamismo de las ciudades y las máquinas. Todos estos proyectos tendrán continuidad en la obra del diseñador, pintor y cineasta italiano Luigi Veronesi quien a partir de los años cuarenta lleva sus investigaciones sobre arte abstracto al mundo del cine experimental, profundamente influido por los artistas de la Bauhaus, especialmente por Moholy-Nagy, Kandinsky o El Lissitzky. La mayoría de estas obras fueron lamentablemente destruidas en la Segunda Guerra Mundial.

Si bien el futurista Boccioni fue el primer artista en plantear la posibilidad de una escultura en movimiento, esta idea no sería plenamente desarrollada hasta unos años más tarde por artistas como Lázsló Moholy-Nagy, Alexander Ródchenko, Man Ray, Alberto Giacometti, Naum Gabo, Antoine Pevsner y, muy especialmente, Alexander Calder. En el París de la década de los veinte, este escultor llegado de Norteamérica comienza a realizar sus primeros intentos para desarrollar el potencial cinético de la escultura. Su temprana formación como ingeniero industrial debió influir en esta preocupación por el movimiento que pronto le lleva a identificar sus obras con piezas de danza. *“Recurrí al uso del movimiento por su valor de contrapunto, como en la buena coreografía”*⁶⁸. Calder piensa sus esculturas motorizadas directamente en términos de danza: *“Con un accionamiento mecánico se puede controlar la obra como la coreografía de un ballet”*⁶⁹. Por ello, su obra resulta enormemente significativa e imprescindible para el desarrollo de esta investigación: representa una vinculación directa y auténtica entre la escultura y la danza.

Una de sus primeras creaciones, *Cirque Calder* (Circo Calder), presentada en 1926 en París anticipa, de alguna manera, la mayoría de los elementos que van a estar presentes a lo largo de toda su obra: la escultura de alambre, el interés por los problemas referentes al equilibrio y la gravedad y, también, su enorme preocupación por dotar a sus esculturas de movimiento. Estas pequeñas y originales esculturas figurativas de trapezistas, malabaristas, equilibristas, gimnastas y demás personajes que habitan la carpa circense, podían ser accionadas manualmente mediante ingeniosos mecanismos, de manera tal que parecían cobrar vida. El pequeño circo le va a proporcionar su primer reconocimiento artístico en los ambientes parisinos de vanguardia y Calder no se separará de él en toda su carrera artística. Durante años, ofrece representaciones de su circo para amigos y familiares, manipulando y caracterizando a todos los personajes con efectos sonoros —él mismo realizaba los rugidos de león o la música de suspense para el trapezista— con un gran sentido del humor.

- El interés por lo dinámico y mecánico se refleja en la creación de esculturas cinéticas y de obras cinematográficas

- Interés de Calder por desarrollar el potencial cinético de la escultura emparenta su obra con la danza
- El *Cirque Calder* (Circo Calder) anticipa los elementos presentes a en su obra futura: uso del alambre, interés por el equilibrio, la gravedad y el movimiento en sus esculturas
- Obra pequeña, humilde, llena de alegría y humor



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Alexander Calder: *Acróbata*, Circo Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: *Monsieur Loyal*, director del Circo Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: *Dos acróbatas*, 1928.

Alexander Calder en su estudio de la Rue de la Colonie, París, 1931.

La evolución que va desde esta obra temprana a sus famosos móviles tiene que ver con una visita que Calder hace al estudio de Mondrian en 1930. Aquella visita cambia definitivamente el rumbo de la obra de Calder. *“Era una habitación muy excitante. Entraba luz por la izquierda y por la derecha, y en la pared maciza entre las ventanas había pruebas experimentales con rectángulos de cartón de colores sujetos con chinchetas. Incluso el gramófono, que había sido de un color terroso, estaba pintado de rojo. Sugerí a Mondrian que quizá fuera divertido hacer que esos rectángulos oscilaran. Y él, con el semblante muy serio, dijo: “No, no es necesario, mi pintura ya es muy rápida”. Esa visita me produjo una impresión muy fuerte. [...] Esta visita por sí sola me produjo una impresión que sería el inicio de algo. Aunque había oído con anterioridad la palabra “moderno”, no conocía o sentía conscientemente el término “abstracto”. Así pues, ahora, a los treinta y dos años, quería pintar y trabajar con la abstracción. Y durante unas dos semanas, más o menos, pinté abstractos muy modestos. Al final volví a la obra plástica, que seguía siendo abstracta”⁷⁰.*

- Relación directa entre la composición de movimientos en sus esculturas motorizadas y la danza

En 1931, Calder enteramente entregado a la abstracción tras su paso por el estudio de Mondrian, comienza a realizar sus primeras piezas motorizadas, rescatando aquella idea que surge espontáneamente en aquella visita –también los rectángulos podrían oscilar, moverse– y que Mondrian rechaza. Para estas piezas motorizadas Calder se inspira en el mundo cósmico. Igual que ocurre en el cosmos, donde todos los movimientos están perfectamente medidos y coordinados, Calder quería crear y controlar los movimientos de sus piezas. Inmediatamente se establece una relación directa entre la danza y estas esculturas motorizadas que, *“seguían una secuencia de movimientos a lo largo de un período de tiempo específico, tal como los bailarines ejecutan los pasos de un ballet”*. Así, el enorme interés de este artista por el potencial cinético de la escultura y por la composición de movimiento no es casual; Calder fue un gran aficionado a la danza, afición que comparte con Mondrian, junto con su interés por cuestiones cósmicas. *“Cuando Calder se interesó inicialmente por el desarrollo de un arte basado en el movimiento real –en lugar de la ilusión de movimiento– pensó en términos directamente relacionados con la composición musical o la coreografía, pues la música y la danza poseían la cuarta dimensión, el tiempo, que faltaba en la escultura tradicional. En uno de sus primeros ensayos [...], Calder encomiaba el trabajo de los futuristas además del Desnudo descendiendo por una escalera de Duchamp y la película abstracta de Léger, de 1924, Ballet Mécanique, por sus esfuerzos por dotar al arte de movimiento. A continuación se pregunta: <<... ¿por qué no formas plásticas en movimiento? No un sencillo movimiento de traslación o de rotación, sino varios movimientos de diferentes tipos, velocidades y amplitudes que se compongan para dar un resultado conjunto. Del mismo modo en que se pueden componer colores, o formas, se pueden componer movimientos>>”⁷¹.*

- Calder como meticuloso coreógrafo empeñado en controlar cada uno de los movimientos de sus bailarines abstractos

A principios de los años treinta, Calder consigue llevar esta idea a la práctica, mediante la construcción de una serie de obras que el denomina *Frames*. Tomando como referentes modelos del imaginario científico, que conocía bien de sus años de estudiante de ingeniería, Calder transforma sus marcos en ventanas por las que asomarse a un mundo lleno de esferas colgantes o giratorias, péndulos que oscilan, que se pueden mover por medio de resortes, poleas, cuerdas, etc. Estos dispositivos no sólo nos muestran simples movimientos físicos, sino que parecen acercarnos a un cosmos en miniatura. Son ventanas al universo personal de Calder, a su mundo imaginario. Calder quiere componer el movimiento de sus *Frames*, controlando cada una de las trayectorias, velocidades, fuerzas y formas espaciales que se realizaban. Así lo demuestra la descripción que dejó escrita de *Cadre rouge* (Marco Rojo) de 1932, actualmente desaparecido, la cual se parece más a una hoja de instrucciones que a unas líneas explicativas de una obra de arte. De esta manera, podemos ver a Calder como un meticuloso coreógrafo empeñado en controlar cada uno de los movimientos de sus bailarines abstractos.

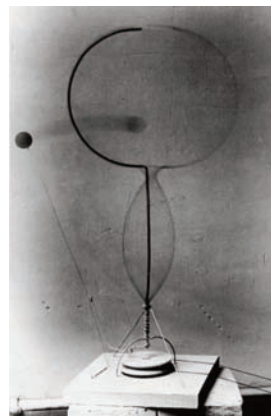
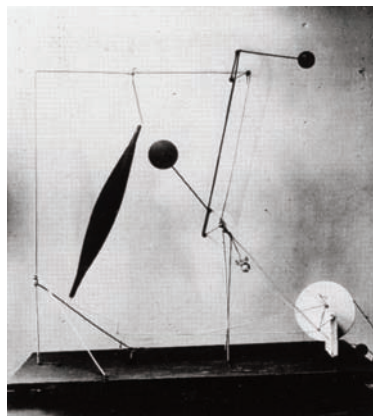
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

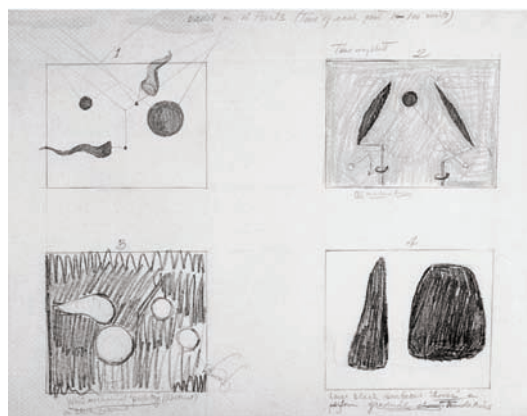
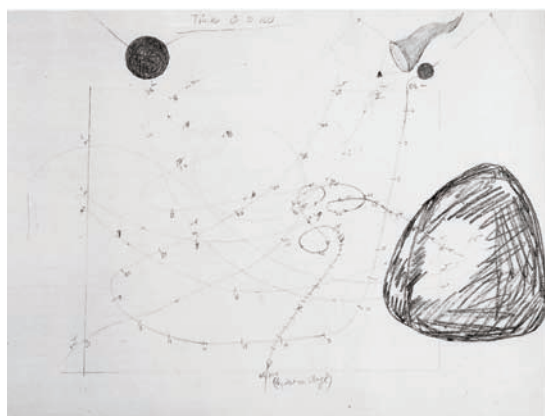
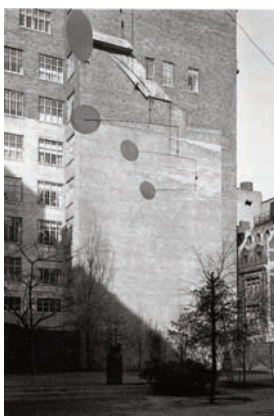
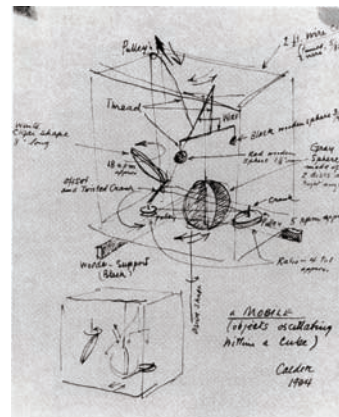
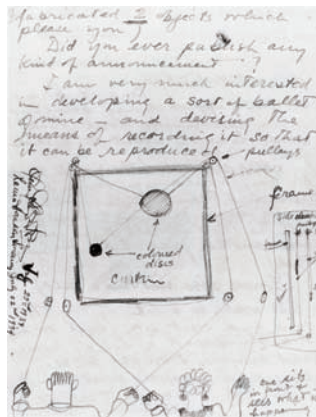
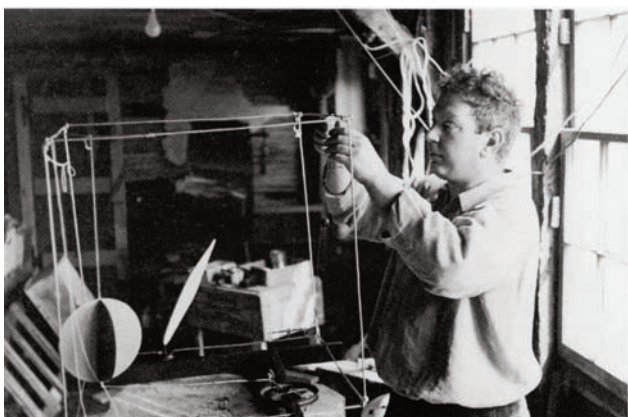
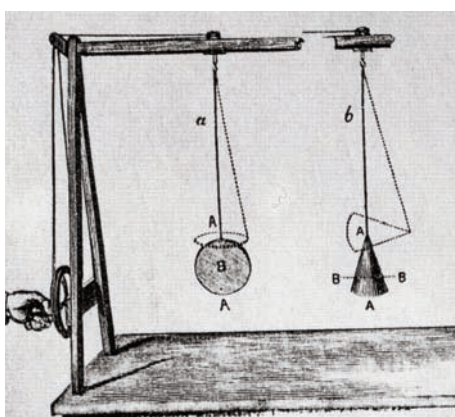
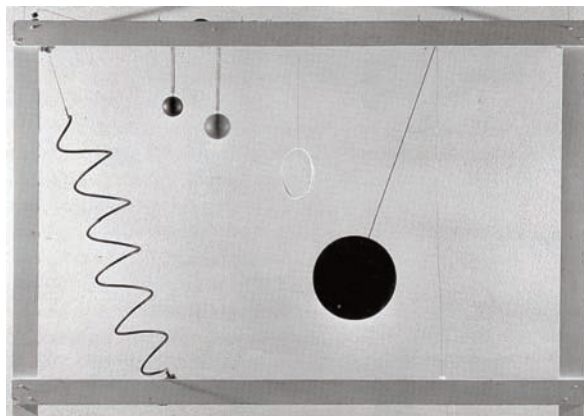
Alexander Calder: Sin título, Escultura motorizada, 1931. Esta es la escultura motorizada a la que Duchamp definió por vez primera como móvil.

Alexander Calder: Doble arco con esfera, 1932.

Alexander Calder: Dibujo para un móvil, 1934.

Alexander Calder: Un universo, 1934.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Dispositivo mostrando movimientos compuestos, siglo XVIII.

*Alexander Calder: Red Frame
(Marco rojo), 1932.*

*Alexander Calder: White Frame
(Marco blanco), 1934.*

Alexander Calder: White Frame in motion (Marco blanco en movimiento), 1934.

Marcos con poleas demostrando los movimientos de rotación, de Perry, John: Applied Mechanics, New York, 1903, pp. 550-551, figs. 310-311.

*Alexander Calder: Black Frame
(Marco negro), 1934.*

Alexander Calder trabajando en Ballet-object, 1934.

Alexander Calder: estudio para Ballet-Object. 1934.

Alexander Calder: estudio para Ballet-Object, 1934.

Alexander Calder: Móvil para Martha Graham (Large over head móvil), 1935.

Alexander Calder: estudio para Ballet in four parts. 1934.

Alexander Calder: estudio para Ballet in four parts, 1934.

Ciertamente, los *frames* de Calder encierran una dimensión escénica. Casi sin querer, estas ventanas que atrapan el mundo cósmico dentro de un pequeño rectángulo nos remiten al marco de la caja teatral. Calder transforma aquellos objetos científicos meramente utilitarios, en teatros en miniatura, pequeños escenarios domésticos y transportables, que puede llevar de un sitio a otro como un antiguo titiritero de plaza en plaza y, como años antes, él mismo ya había hecho con su *Cirque Calder*.

- Evolución de sus piezas motorizadas y sus frames hacia la caja escénica

Calder era consciente de las posibilidades de evolución de estos marcos hacia la caja del teatro. En sus escritos hace referencias expresas a este aspecto *“los fondos pueden ser cambiados –y la iluminación variada”*. En una carta fechada en 1934 habla directamente de su vinculación con el mundo de la danza y la coreografía, tras una visita que la famosa coreógrafa Martha Graham realiza a su estudio: *“Martha Graham, la bailarina, cuyas actuaciones puedes haber visto el pasado Abril en Nueva York, la cual está muy bien considerada, estuvo aquí anoche –y vamos a intentar hacer algo juntos- mi parte esta basada en la idea de un ballet que realicé a mano (con discos, piezas de ropa, etc.) cuando viniste a mi casa en París”*⁷². Está hablando de un objeto construido en la primavera del año anterior, 1933, que Calder denomina directamente como *ballet-object*. En la parte inferior del boceto podemos leer *“uno se sienta enfrente y ve que está pasando”*. Es como ir al teatro, a un teatro de guiñol con personajes abstractos. Sólo había que aumentar el tamaño hasta las medidas de un escenario real. Calder lo sabía e ideó varios modos de llevarlo a cabo. Podría incluso afirmarse, que precisamente esto es lo persiguió a lo largo de toda su carrera: aquel sueño futurista del ballet mecánico.

- Idea de crear un ballet mecánico independiente de los bailarines o incluso sin ellos

*“Mi idea para un ballet mecánico consistía en hacerlo independiente de los bailarines, o incluso sin ellos, e ideé un método gráfico para registrar los movimientos del ballet, con las trayectorias marcadas con tizas o pasteles de diferentes colores”*⁷³. Efectivamente, Calder llega a desarrollar un método de notación para grabar el movimiento de las formas, así como las sucesivas posiciones que ocuparían en cada escena bajo una secuencia temporal dada. En 1934 vemos algunos de los esfuerzos más tempranos sobre esta idea, en los estudios para el ballet *In four parts* que más tarde desarrollaría en una de las escenografías para Martha Graham. En 1942 Calder realizó un aguafuerte de la partitura de un ballet imaginario, *Score for ballet 0-100*, en la que discos de colores hacían el papel de bailarines. Calder reinventa así los viejos modelos de notación que existían desde 1700 y que fueron desarrollados ampliamente por Laban en su *Labanotación*, para registrar los trazos de esas creaciones efímeras por definición que eran los ballets y las danzas. *“Es imposible determinar si Calder redescubrió estos métodos por sí mismo o si su uso le había sido sugerido a través de sus contactos con bailarines profesionales como Martha Graham. En cualquier caso, encontramos aquí la confirmación de que la idea de la composición de movimiento desarrollada por Calder le llevó a pensar el movimiento y a notarlo en una manera que ofrece cercanos paralelismos con la danza y que, más que nada, apunta al móvil como un objeto intrínsecamente teatral”*⁷⁴.

- Método de notación para registrar el movimiento de las formas

En 1932, Calder crea sus primeros *móviles* (móviles) colgantes, contruidos a base de láminas de metal pintado y alambre. El término fue acuñado por Marcel Duchamp con un juego de palabras que alude al doble significado del término en francés que implica tanto el motivo como el movimiento. *“...suspendidos en el espacio según cierto ingenioso equilibrio, son la expresión misma de un inmovilismo continuamente roto, algo así como las hojas de los árboles agitadas por el menor soplo de viento”*⁷⁵. Y tras el movimiento siempre la vuelta al equilibrio. Los móviles de Calder componen inverosímiles sistemas de elementos en equilibrio con los parece desafiar la fuerza de la gravedad. Las piezas de Calder siempre se hallan en el camino que va del equilibrio a la caída, de la inmovilidad al movimiento, y muchas veces se detienen a mitad de este trayecto, equidistantes entre los extremos, en un equilibrio inestable: aquel en el que el cuerpo

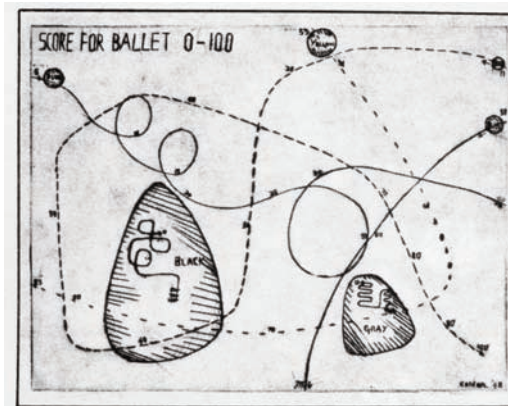
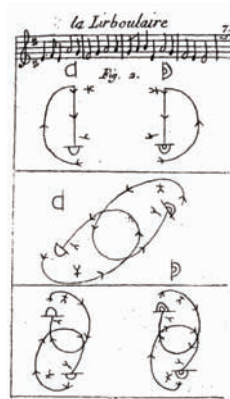
- Concepto de equilibrio estable e inestable

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Raoul Auger Feuillet: Recueil de contredanses, 1702.

Alexander Calder: Estudio para Score for Ballet 0-100, 1942.

Alexander Calder: Sin título (Modelo para Ballet-Object), 1936.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Alexander Calder: Móvil, 1934.

Alexander Calder caminando con 21 feuilles blanches (21 hojas blancas), 1953.

Alexander Calder: Cuatro sistemas rojos, 1960.

Alexander Calder: Boceto para decorado de Socrate, 1937.

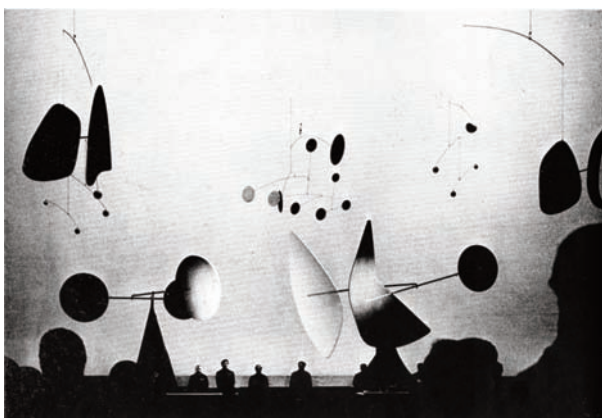
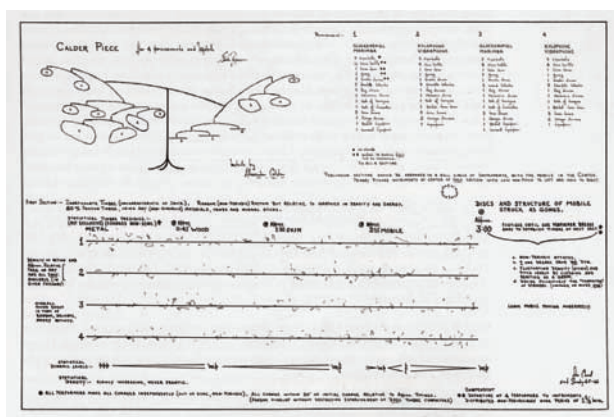
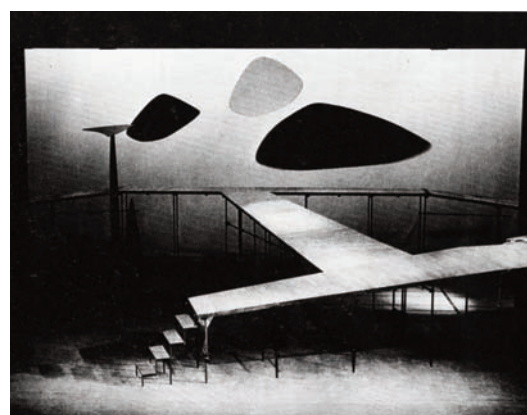
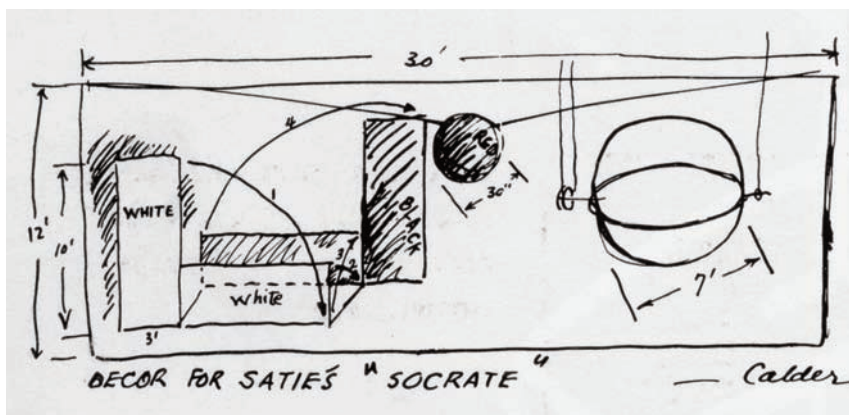
Alexander Calder: decorado para Nucléa, París, 1952.

Earle Brown: Partitura para Calder Piece (Pieza de Calder), 1967.

Ensayo de Calder Piece (Pieza de Calder) dirigido de Diego Masson. Fundación Maeght, 1967.

Alexander Calder: Work in Progress, Ópera de París, 1968.

Alexander Calder: vestuario y decorados para Ameriques, Amiens, 1971.



movido ligeramente busca su equilibrio en una posición distinta. Las esculturas de Calder en equilibrio nos transmiten una poderosa sensación de levedad y llegan a ser tan ligeras, que un día echan a volar, transformándose en estructuras libres suspendidas en el espacio, casi volátiles, que se equilibran en el aire en un permanente juego con la gravedad.

- Calder como principal exponente de la escultura cinética; inventa el móvil, una nueva forma escultórica que cuelga del techo y adquiere movimiento
- El móvil como un objeto intrínsecamente teatral

En los ambientes artísticos parisinos de comienzos de los años treinta los móviles de Calder causan conmoción; había logrado dar un paso más, innovador y definitivo, en el camino hacia la escultura cinética. Calder inventa una nueva forma de escultura que cuelga del techo, al contrario que la escultura tradicional que siempre descansa sobre el suelo. La escultura con Calder pierde su pedestal, se despegas del suelo y adquiere movimiento. Este artista invierte los conceptos históricos sobre la escultura, siempre contraria a lo dinámico o cambiante y, por ello, se convierte en el principal exponente de la escultura cinética.

Jacob Baal-Teshuva nos explica la evolución de los móviles de Calder hacia el espacio escénico y la danza: *“La evolución de sus formas móviles estaba acompañada de una gran pasión por el ballet y el teatro. Los móviles de Calder siempre tienen un aspecto teatral: al igual que en el ballet, cada elemento tiene su aparición en escena: hasta que se ha visto la <<función>> completa transcurre un cierto tiempo. Las formas de vivo colorido de los móviles, se pueden interpretar como metáforas de un ballet, con Calder de coreógrafo. No sorprende que a Calder se le encargara una y otra vez la construcción de los decorados para la representación de obras contemporáneas de danza y de teatro. El ejemplo más temprano son los decorados para el ballet Panorama de Martha Graham, en 1935, y para el Sócrates de Eric Satie (en 1936)”*⁷⁶.

- Calder crea más de una docena de escenografías en su mayoría realizadas para espectáculos de danza

Calder creará más de una docena de escenografías, la mayoría de ellas realizadas para espectáculos de danza. Entre sus producciones favoritas están las creadas para las coreografías *Panorama* (1935) y *Horizons* (1936), ambas de Martha Graham, y también la realizada para el drama sinfónico de Satie, *Socrate* (1936). Estas obras suponían para Calder mucho más que el diseño del atrezzo o vestuario, porque incluían creaciones en las que él era el director y sus esculturas los intérpretes. *“La contribución de Calder al Panorama de Martha Graham fue una disposición de discos sobre la altura de las cabezas que los bailarines arrastraban mediante cordeles atados a sus muñecas. Ésta fue su solución al problema de introducir la escultura móvil en la danza de un modo orgánico. [...] Horizons, de Graham –el tema es la colonización de un nuevo territorio- se dividía en cuatro secciones (a veces se hace referencia a esta obra con el título de Four Movements). Para crear el ambiente en cada sección, Calder diseñó unos “interludios plásticos”. Consistían en grandes versiones de sus Paneles motorizados de los años 30, en los cuales unos círculos y unas espirales giraban en un escenario vacío”*⁷⁷.

La producción de *Socrate* la describe el propio Calder en su artículo titulado *Móviles* (Móviles) y publicado en 1937, con gran cantidad de minuciosos detalles sobre las medidas, la composición de la escena, los movimientos de cada elemento, de manera parecida a como ya hiciese con sus *Frames*. El historiador de arte holandés Hammacher ha señalado: *“El lugar ocupado por Satie en la música, anclado en el circo y en el teatro de variedades, completamente apartado de toda pomposidad y presunción, antiromántico y poco convencional, guarda relación con el papel de Calder en la escultura como representante del juego espacial libre y modesto en la vida”*.

Para otros historiadores los decorados que Calder hizo en los años treinta recuerdan a las representaciones de la Bauhaus, como el Ballet Triádico de Oskar Schlemmer, o a los proyectos escenográficos que otros artistas pertenecientes a aquella escuela habían realizado experimentado con formas abstractas, color y luz en movimiento. Estas creaciones escénicas, como hemos visto, tienen importantes referentes en los *ballets de luces* futuristas inspirados en las experimentaciones de la pionera bailarina norteamericana Loïe Fuller y en el concepto de síntesis artística de Wassily Kandinsky, explicado en su artículo *Sobre composición escénica* de 1912 para la creación de un teatro visual que integre elementos abstractos referentes a la música, la danza y la iluminación cromática.

- Con *Work in Progress* Calder alcanza el sueño de un ballet mecánico e independiente de los bailarines: móviles suspendidos y *stabiles* sobre el suelo contra enormes fondos pintados con gouache

La idea de hacer un ballet que prescindiese de intérpretes vivos nunca perdió su fascinación. Pero será en 1967 cuando por primera vez los móviles de Calder consiguen apropiarse del lugar de los bailarines en una producción escénica. Se trata de la obra *Calder Piece* compuesta por Earl Brown e interpretada por la orquesta de Diego Masson en su estreno en París en el Théâtre de l’Atelier. Para la ocasión Calder creaba un móvil titulado *Chef d’Orchestre* que *“funciona como director que determina la secuencia y la velocidad de la música y como un instrumento más de los “tocados” por los cuatro músicos de percusión”*⁷⁸. Un año más tarde Calder recibe otro encargo para la Ópera de Roma que va a representar la oportunidad de montar una producción teatral a gran escala. La obra se titula *Work in Progress* y se trata de un ballet con móviles suspendidos y *stabiles* sobre el suelo contra enormes fondos pintados con gouache, todo ello combinado con música electrónica. Con esta obra Calder alcanzaba definitivamente su sueño de un ballet mecánico y abstracto *independiente de los bailarines, o incluso sin ellos*.

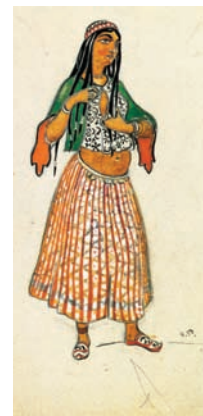
Los Ballets Russes

Como hemos visto en el apartado anterior, desde la última década del siglo XIX la danza europea se moderniza en estrecha fusión con el resto de las manifestaciones artísticas de la mano de los grandes creadores del arte y la cultura de la época. Los nuevos ballets interdisciplinarios incorporan a sus escenarios la vida moderna a través de los códigos formales y visuales de las vanguardias, como la progresiva mecanización de los modelos artísticos, así como otras influencias que llegan desde el circo, los deportes, el *music-hall*, el exotismo oriental o el arte africano. Este nuevo ballet rompe con los convencionalismos musicales, coreográficos y sobre todo escénicos del pasado. *“Un ballet era moderno si parecía moderno, independientemente del tema, la música e incluso de la coreografía. El diseño era el signo, la forma en que se vestía (o se desvestía) y se presentaba el cuerpo. La manera en que el espacio escénico aparecía desnudo, enmarcado, dividido o adornado”*⁷⁹. Tras la crisis artística y humana que supone la Primera Guerra Mundial, la escena parisina se revitaliza con nuevas producciones escénicas que involucran a artistas de primera línea de vanguardia y que atraen a numeroso público. La reunión de artistas de diversas disciplinas, quienes aspiran a una auténtica fusión artística, consigue espectáculos plásticamente innovadores y tremendamente atractivos para los espectadores. Las nuevas compañías de ballet traen innovaciones artísticas para la danza, que en consonancia con las nuevas concepciones escénicas de las pioneras bailarinas americanas, van a proporcionar un nuevo status a la danza, hasta entonces mera diversión burguesa pensada como arte decorativo o para el entretenimiento. A partir de entonces, la danza empieza a ser considerada una forma de arte con mayúsculas, autónoma e independiente del resto de las artes, y en estrecha fusión con éstas.

En el nuevo ballet, el exponente más importante de aquel ideal de síntesis artística va a ser la compañía de los *Ballets Russes*. Su fundador y director escénico, Serge Diaghilev, supo mantener este proyecto como un importante referente para el ballet y el arte de vanguardia durante sus veinte años de existencia entre 1909 y 1929. Diaghilev quería poner en práctica su idea sobre que *“el perfecto ballet sólo puede ser creado con la íntima fusión de tres elementos: la danza, la pintura y la música”*⁸⁰. Los Ballets Rusos representan la ruptura con la tradición escénica del ballet del siglo XIX y la irrupción de la modernidad en la danza clásica con producciones que introducen importantes innovaciones respecto a la coreografía, la música, la escenografía, la dramaturgia o la elección de los temas. Todo ello se evidencia especialmente en la estética visual de los espectáculos, gracias a los diseños de vestuario y escenografía realizados por artistas de la vanguardia europea. En este sentido, los Ballets Rusos representan el más importante proyecto de colaboración entre artistas y coreógrafos, y consiguen que el arte de vanguardia se ponga a trabajar al servicio de la danza. Así, de alguna manera, la escena europea se moderniza a través de la danza.

Los Ballets Rusos consiguieron reunir a todas las artes entorno a los escenarios y, por ello, han de ser entendidos bajo la idea wagneriana de la *obra de arte total*. Diaghilev contó con la colaboración interdisciplinar de músicos, pintores, pintoras, poetas, coreógrafos, coreógrafas y, por supuesto, bailarines y bailarinas, defendiendo siempre una fuerte coherencia artística en sus producciones, en las cuales todas las contribuciones debían funcionar armoniosamente. Obsesionado con la idea de incorporar todas las corrientes modernas al teatro, también recurrió en numerosas ocasiones a estilos más clásicos y tradicionales, con la aspiración de transformar el clasicismo bajo los conceptos de la modernidad⁸¹. Alentado por esta idea, Diaghilev consiguió que numerosos artistas y pintores de vanguardia –de la talla de Léon Bakst, Alexandre Benois, Natalia Goncharova, Mijail Larionov, Pablo Picasso, Henri Matisse, Georges Braque, André Derain, Georges Rouault, Marie Laurencin, Sonia Delaunay-Terk, Juan Gris, Naum Gabo, Giorgio De Chirico, Joan Miró o Josep

- La danza europea se moderniza en estrecha fusión con el resto de las artes
- Nuevos ballets interdisciplinarios que incorporan la vida moderna a través de los códigos formales y visuales de las vanguardias
- Nuevo ballet que rompe con convencionalismos musicales, coreográficos y escénicos del pasado
- Los *Ballets Russes* como el exponente más importante de aquel ideal de síntesis artística; *íntima fusión de tres elementos: la danza, la pintura y la música*
- El arte de vanguardia se pone a trabajar al servicio de la danza
- La escena europea se moderniza a través de la danza y la modernidad irrumpe en la danza clásica
- La obra de arte total como colaboración interdisciplinar que funciona con fuerte coherencia y armonía



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Serge Diaghilev, Nueva York, 1916.

Léonide Massine, Natalia Goncharova, Mijail Larionov, Igor Stravinsky y Léon Bakst en Laussanne, 1915.

Nikolái Rerikh: boceto de vestuario, *Dances polovtsiennes du Prince Igor* (Danzas polovtsianas del príncipe Igor), 1909.

Nikolái Rerikh: boceto de vestuario del traje de Ovlur, *Dances polovtsiennes du Prince Igor* (Danzas polovtsianas del príncipe Igor), 1909.

María Sert— realizarán las escenografías y vestuarios para sus ballets. También contó con músicos tan significativos como Sergéi Prokofiev, Modest Músorgski, Nikolái Rimski-Kórsakov, Igor Stravinsky, Erik Satie, Richard Strauss, Claude Debussy o Manuel de Falla, poetas como Jean Cocteau o coreógrafos tan decisivos como Michel Fokine, Vaslav Nijinsky, Léonide Massine, Bronislava Nijinska o George Balanchine.

- La danza se pone de moda: los Ballets Rusos como símbolo del ballet moderno por sus innovaciones escénicas: nuevos estilos de movimiento que se adaptan a las necesidades de expresión y a los requerimientos temáticos de la obra, impulso de la danza masculina, estructura en un solo acto, coreografía coherente con el resto de las colaboraciones artísticas

Podría afirmarse que tras el debut parisino de la compañía de Diaghilev en 1909, la danza se puso de moda. Los Ballets Rusos se transforman en el símbolo del ballet moderno por sus innovadores concepciones escénicas. Jacques Chastenot nos describe la primera intervención de la compañía en la escena parisina con las *Danses polovtsiennes du Prince Igor* (Danzas polovtsianas del príncipe Igor), que contaba con la coreografía de Michel Fokine, la música de Alexander Borodin y el vestuario diseñado por Nikolái Rerikh: *“Nunca los parisinos habían visto sobre un escenario algo tan rutilante, una orgía tan policroma, un fasto tan extraño y refinado, unos vestidos a la vez tan bárbaros y suntuosos, unos movimientos de conjunto tan brillantes, unos pasos tan impecablemente ejecutados dentro de una perfecta soltura, unos saltos tan prodigiosos: nunca habían visto tal alegría, tal desafío a la gravedad, tal frenesí desbocado y sometido sin embargo a un orden superior...Los espectadores permanecen estupefactos durante un momento. Pero luego, el embrujo se consume, el dinamismo de los bailarines parece saltar del escenario y ganar la sala, y las aclamaciones brotan interminables”*⁸².

Todas las innovaciones escénicas que esta compañía aporta al ambiente teatral del París de principios de siglo XX vienen acompañadas de un lenguaje coreográfico que, si bien sigue utilizando los códigos formales y académicos del ballet clásico, introduce aspectos renovadores que le distancian de la tradición. Los sucesivos coreógrafos de la compañía, alentados por Diaghilev, buscan nuevos estilos de movimiento que se adapten a sus necesidades de expresión y a los requerimientos temáticos de la obra. Además, impulsan la presencia de la danza masculina, revolucionando los principios tradicionales del ballet, y los bailarines, relegados durante la etapa romántica a ser meros portadores de la primera *ballerina*, recuperan el foco escénico. Tampoco usan la estructura de los grandes ballets rusos con numerosos *pasos a dos* para lucimiento de los solistas y un cuerpo de baile meramente decorativo. Crean ballets de un solo acto y buscan la coherencia formal y dramática de la coreografía con el resto de las colaboraciones artísticas del espectáculo. La verdadera transformación del lenguaje de la danza vendrá, como ya hemos visto, de la mano de aquellas mujeres pioneras norteamericanas que fueron las verdaderas precursoras de la modernización de la danza del siglo XX. Podría afirmarse que las repercusiones de aquellas pioneras bailarinas en la danza moderna y contemporánea serían equivalentes a la influencia de los Ballets Rusos sobre el futuro ballet moderno.

Los inicios de la compañía vienen marcados por una estética cercana a las formas tradicionales del arte y el teatro ruso. En esta primera etapa, anterior a la Primera Guerra Mundial, Diaghilev cuenta con bailarines procedentes del ballet imperial ruso y con su primer coreógrafo y cofundador de la compañía, Michael Fokine, quien crea más de una veintena de coreografías. Estas obras vienen firmadas además por pintores y músicos de su país natal. Las escenografías y vestuarios de Léon Bakst y Alexandre Benois despliegan elegancia, exotismo, erotismo y una exuberante ornamentación, mientras Natalia Goncharova y Mikhail Larionov, realizan diseños más fieles a la tradición y a las formas del arte popular ruso.

Michel Fokine coreografió para la compañía rusa numerosos ballets pertenecientes a un estilo neo-romántico en los que impulsa la renovación de ciertos convencionalismos clásicos en busca de nuevas formas de movimiento que consigan la expresión integral y la libertad del cuerpo. Estas concepciones renovadas se inspiran directamente en la danza de Isadora Duncan, a la que había visto bailar en San Petersburgo en 1904, de la cual admira la belleza, la simpleza, la

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Vaslav Nijinsky en *Schéhérazade*, 1910.

Michel Fokine y Vera Fokina en *Schéhérazade*, 1910.

Ida Rubinstein en *Schéhérazade*, 1910.

Leon Bakst: boceto de vestuario para el traje de la Sultana azul, *Schéhérazade*, 1910.

Léon Bakst: diseño de vestuario para el negro dorado, *Schéhérazade*, 1910.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Auguste Bert: Tamara Karsavina en L'Oiseau de feu (El pájaro de fuego), 1910.

Jacques-Émile Blanche: Tamara Karsavina en L'Oiseau de feu (El pájaro de fuego), 1910.

Léon Bakst: diseño para bailarina, L'Oiseau de feu (El pájaro de fuego), 1910.

Léon Bakst: traje para Tamara Karsavina, L'Oiseau de feu (El pájaro de fuego), 1910.

Léon Bakst: diseño para L'Oiseau de feu (El pájaro de fuego), 1910.

Vaslav Nijinsky como La Rosa en Le Spectre de la Rose (El espectro de la rosa), 1911.

Vaslav Nijinsky y Tamara Karsavina en Le Spectre de la Rose (El espectro de la rosa), 1911.

Léon Bakst: diseño para Le Dieu bleu (El diablo azul), 1911.

Vaslav Nijinsky en Le Dieu bleu (El diablo azul), 1912.

Michel Fokine y Tamara Karsavina en Le Dieu bleu (El diablo azul), 1914.

Boris Anisfeld: diseño para el coro de mujeres del rey Lachmann, Sadko.

Boris Anisfeld: diseño para la hija del rey marino Lachmann, Sadko.

Diseños de vestuario para el elenco de Sadko.

Alexandre Benois: maqueta de decorado, Pétrouchka, 1948.

Alexandre Benois: diseño de vestuario, Pétrouchka, 1948.

Auguste Bert: Vaslav Nijinsky en el papel de Pétrouchka, 1911.

Auguste Bert: Bronislava Nijinska como bailarina callejera, Pétrouchka, 1911.



flexibilidad y la expresividad de sus movimientos. Entre las coreografías de Fokine destacan en 1910 *Schéhrazade* interpretada por la bailarina Ida Rubinstein, con los espectaculares decorados y trajes de Bakst y la música de Rimski-Kórsakov y *L'Oiseau de Feu* (El pájaro de fuego) con diseño de vestuario de Bakst y Golovin y música de Stravinsky. En 1911, la compañía se establece en Montecarlo y toma el nombre de Ballets Rusos. En este año destacan las coreografías *Le spectre de la rose* (El espectro de la rosa) con música de Carl Maria von Weber y vestuario de Bakst, *Sadko* con música de Rimski-Kórsakov y escenografía de Borís Anisfeld y Léon Bakst, y *Pétrouchka* con música de Stravinsky y escenografía y vestuario de Benois. En 1912 Fokine firma la coreografía de *Le Dieu bleu* (El diablo azul) con diseños de Bakst.

- Vaslav Nijinsky aporta una concepción nueva, rompedora, desafiante y modernista del ballet, transformando los estereotipos masculinos de la danza clásica
- Plástica geométrica de líneas paralelas y ángulos rectos que contrasta con la redondez y suavidad propias de la estética clásica
- Pintura y danza: las pinturas de Nijinsky transmiten el ritmo embaucador de la danza a través de formas abstractas, geométricas, colores alegres y una buena intuición para la composición espacial, que las emparentan con su lenguaje coreográfico

A partir de 1912, año en que Fokine se distancia de la compañía para formar su propio proyecto, Vaslav Nijinsky, hasta entonces primer bailarín de la compañía, se convierte en el principal coreógrafo, siendo el más innovador de cuantos colaboraron con los Ballets Rusos. Con tan sólo cuatro coreografías aporta una concepción nueva, rompedora, desafiante y modernista del ballet, que desafía los convencionalismos clásicos referidos a la figura masculina. Su propuesta corporal busca un lenguaje coreográfico que refleje la expresión del cuerpo, y no se ciña a la exposición de los códigos artificiales y virtuosos del ballet, siendo capaz de transformar los estereotipos tradicionales masculinos de la danza clásica. Transforma el cuerpo bajo una plástica geométrica de líneas paralelas y ángulos rectos que contrasta con la redondez y suavidad propias de la estética clásica. Entre sus coreografías más destacadas, que él mismo protagoniza, están *L'après-midi d'un faune* (La siesta de un fauno) de 1912, con música de Claude Debussy y diseño de escenografía y vestuario de Léon Bakst y Odilon Redon, que causará un verdadero impacto en la época por su abierto erotismo y sensualidad. De 1913, *Jeux* (Juegos) con música de Debussy y decorados de Bakst y *Le sacre du printemps* (La consagración de la primavera) de Stravinsky, con diseño escenográfico de Nicholas Roerich. Para esta coreografía Nijinsky introduce nuevas concepciones, que incluían técnicas del método de Dalcroze, el cual fue también utilizado por los creadores de la nueva danza europea. Esta creación escandaliza al público y a la crítica parisina que rechazan duramente tanto la coreografía como la música de Stravinsky. La última coreografía de Nijinsky para la compañía de Diaghilev será *Till Eulenspiegel* de Richard Strauss, estrenada en 1916 en Nueva York.

Nijinsky fue aficionado al arte de vanguardia de su tiempo, dedicándose a la pintura en los últimos años de su carrera artística. Sus dibujos realizados con grafito y ceras transmiten todo el ritmo embaucador, la poderosa sensación de movimiento que posee la danza, a través de formas abstractas, geométricas, colores alegres y una buena intuición para la composición espacial, que emparentan de una forma inmediata sus composiciones pictóricas con su lenguaje coreográfico. La radical modernidad de su estética artística le vincula con movimientos de la vanguardia artística europea como el orfismo o el constructivismo ruso, encontrándose muy próximo a artistas como Frank Kupka, Sonia Delaunay-Terk o Alexandra Exter que, como él, habían colaborado con los Ballets Rusos⁸³.

Tras la expulsión precipitada de Nijinsky como coreógrafo y bailarín principal de la compañía en 1914 por sus turbulentas relaciones con Diaghilev, éste vuelve a solicitar la colaboración de Fokine para el ballet *La légende de Joseph* (La leyenda de José) con música de Strauss, vestuario de Bakst y decorados de Josep María Sert que responden a la influencia veneciana de los cuadros de Veronese. Este artista catalán se convierte, de esta manera, en el primer colaborador escénico de los Ballets Rusos que no posee origen eslavo. En ese mismo año, Fokine firmaría una importante coreografía más titulada *Le coq d'or* (El gallo de Oro) con escenografía y trajes de Goncharova y música de Rimski-Kórsakov, que será una de las últimas coreografías de Fokine para la compañía. En los diseños de vestuario de este espectáculo ya se pueden apreciar ciertas influencias cubo-futuristas en las formas tradicionales rusas que Goncharova utiliza .

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Léon Bakst: cubierta de programa con Vaslav Nijinsky, *L'Après-midi d'un faune* (La siesta de un fauno), 1912.

Adolphe de Meyer: Vaslav Nijinsky en *L'Après-midi d'un faune* (La siesta de un fauno), 1914.

Adolphe de Meyer: Escena de *L'Après-midi d'un faune* (La siesta de un fauno) con Vaslav Nijinsky y Bronislava Nijinska, 1914.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Charles Gerschel: Tamara Karsavina, Vaslav Nijinsky y Ludmilla Schollar en Jeux (Juegos), 1913.

Vaslav Nijinsky en Jeux (Juegos), 1913.

Vaslav Nijinsky en Til Eulenspiegel, 1916.

Vaslav Nijinsky en Til Eulenspiegel, 1916.

Charles Gerschel: Bailarinas de Le sacre du printemps (La consagración de la primavera), 1913.

Charles Gerschel: Bailarinas de Le sacre du printemps (La consagración de la primavera), 1913.

Nicholas Roerich: diseño de vestuario, Le sacre du printemps (La consagración de la primavera), 1913.

Vaslav Nijinsky: Arcos y segmentos - líneas, 1918-1919.

Vaslav Nijinsky: Bailarina, 1917-1918.

Léonide Massine en Soleil de nuit (Sol nocturno), 1915.

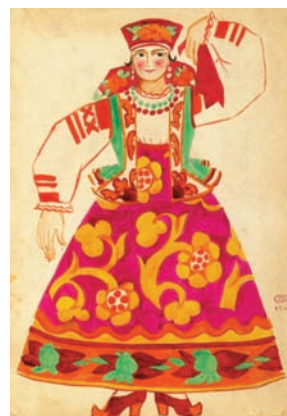
Mijail Larionov: boceto para el traje de Léonide Massine en el papel de Sol, Soleil de nuit (Sol nocturno), 1915.

Natalia Goncharova: boceto para telón de fondo, Le coq d'Or (El gallo de oro), 1914.

Natalia Goncharova: diseño de vestuario para campesina vestida con decoración en rojo y azul, Le coq d'Or (El gallo de oro), 1914.

Natalia Goncharova: diseño de vestuario para Le coq d'Or (El gallo de oro), 1914.

Tamara Karsavina en Le coq d'Or (El gallo de oro), 1914.



- Léonide Massine transforma el lenguaje corporal bajo una estética cubo-futurista, investigando con una plástica artificial y mecánica que enmascara y modifica los contornos corporales también a través de los vestuarios

En 1915 Diaghilev nombra a Léonide Massine como nuevo coreógrafo de los Ballets Rusos. Este joven bailarín que conoce a Goncharova y Larionov, se ve influenciado por su estilo neo-primitivista ruso que toma como principal referencia el folklore de su país. En 1915 Massine crea *Soleil de nuit* (Sol nocturno) de Rimski-Kórsakov, con diseños de Mikhail Larionov dentro de la estética tradicional rusa. En su primera etapa, los Ballets Rusos consiguen con la participación de estos artistas rusos un espectacular éxito que llama la atención entre la comunidad artística de vanguardia, fascinada y seducida por los proyectos de la compañía rusa. A partir de entonces se inaugura una nueva etapa en la trayectoria de los Ballets Rusos en la que Diaghilev cuenta con artistas de la vanguardia parisina y europea, dejando atrás las etapas orientalistas en las que recurría principalmente a artistas rusos. Dentro de esta nueva etapa, Massine será responsable de una prolífica producción de coreografías en las que transforma su lenguaje corporal bajo la estética cubo-futurista característica de las corrientes artísticas que rodean los años de la Primera Guerra Mundial, investigando con una plástica artificial y mecánica que enmascara y modifica los contornos corporales también a través de los vestuarios. En 1917, coreografía *Feu d'artifice* (Fuegos artificiales) con música de Ígor Stravinsky y diseños escenográficos de Giacomo Balla, que se convertiría en el único proyecto estrenado de cuantos Diaghilev ideó junto a los futuristas.

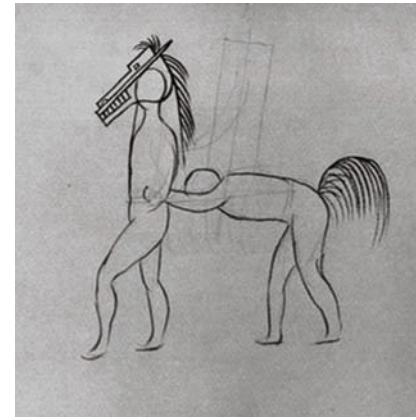
- *Parade* supone la definitiva incorporación del ballet a las vanguardias bajo una estética cubista, así como la ruptura definitiva con la tradición escénica del ballet

También en 1917 se estrena una de las producciones más importantes de la compañía, *Parade*, que supone la definitiva incorporación del ballet a las vanguardias artísticas, con los diseños de vestuario y decorados de Picasso, el libreto de Cocteau, la música de Satie y la coreografía de Massine. El proyecto de *Parade* comienza cuando un joven poeta llamado Jean Cocteau, disfrazado de arlequín, consigue convencer a un consagrado Picasso para realizar los decorados, el telón de boca y los figurines de una nueva producción de los Ballets Rusos. Picasso, siempre audaz en sus decisiones y seducido por el reto, acepta, y con su gran capacidad creativa se pone a trabajar para un ámbito hasta entonces profesionalmente desconocido para el artista: la música, el ballet y el teatro. Picasso traslada a las tres dimensiones de la caja escénica las investigaciones cubistas que por aquella época había realizado, de manera que su propuesta escenográfica supone el desarrollo natural de su pintura hacia una nueva dimensión. En este proyecto explota las posibilidades decorativas del cubismo, una corriente que no debemos olvidar fue principalmente pictórica, y de esta manera, Picasso se libera del encierro al cual se ve sometido por el carácter intimista y el rechazo generalizado hacia este lenguaje artístico. El cubismo invade la escena, pero Picasso no se conforma con ello, y sorprende a la vanguardia parisina, enredada en la dictadura cubista que él mismo había iniciado años antes, con un telón de boca que encierra una vuelta a la figuración realista. De esta manera, Picasso formula una propuesta escénica a partir de los dos lenguajes pictóricos que por aquellos años aparecen simultáneamente en su obra: el pos-cubismo, para escenografía y vestuarios, y el neoclasicismo, para el telón de boca. A su vez, esta experiencia con la danza, la coreografía y la música, incide de manera profunda en la obra posterior del artista, con un desarrollo del pos-cubismo en el que se aprecia un mayor dinamismo, ritmo, expresión y ligereza⁸⁴.

Parade es la historia de unos artistas de circo que ejecutan algunos de sus números delante de una barraca de feria para llamar la atención del público al que invitan a pasar. Entre los personajes se presentan algunos seres reales –la muchacha americana, dos acróbatas, un prestidigitador chino y un malabarista– frente a otros tres seres irreales o sobrehumanos –dos *managers* y un caballo–, para los que Picasso diseña unos trajes-armazones de más de tres metros de altura. El tremendo tamaño de aquellas monumentales estructuras, que servían de vestuario, reducían al resto de los bailarines al tamaño de muñecos, y además, potenciaba la fusión de los actores con el objeto, siguiendo así la corriente, tan de moda en el teatro vanguardista de la época, de suprimir, o al menos enmascarar, al intérprete vivo. Es importante advertir las afinidades futuristas de *Parade* en el libreto de Cocteau, pese al rechazo abierto que éste mostraba por los futuristas italianos, y también en los diseños de los *managers*, los cuales responden a los ideales futuristas de mecanización y geometrización de la figura humana y de su movimiento.

- Los *managers* son el desarrollo tridimensional de sus retratos cubistas puestos en movimiento y se acercan a los ideales futuristas de mecanización y geometrización de la figura humana

Los *managers* de Picasso surgen a partir de un desarrollo tridimensional de sus retratos cubistas puestos en movimiento, y van a constituirse como los elementos más vanguardistas de este ballet. Recogen la rigidez de las composiciones pictóricas, que algunos investigadores han identificado con la torpeza de movimientos a los que los bailarines estaban sometidos, pues la inflexibilidad de aquellas superestructuras condicionaba totalmente el estilo coreográfico. Pese a ello, el joven Massine se adaptó sorprendentemente al reto picassiano. Los fantásticos vestuarios de Picasso, lejos de representar un obstáculo para su creación coreográfica, consiguen rejuvenecer el clasicismo tradicional del ballet, dotando a la coreografía de un estilo personal e imaginativo en sus formas y en sus líneas, capaz de adaptarse a los imprevistos y a las sugerencias más audaces de sus colaboradores. Para los dos *managers* (en un principio fueron tres, pues existía un tercero subido en el caballo que fue suprimido por una caída la víspera del estreno), Massine supo transformar las dificultades que suponían las estructuras, en un original modo coreográfico a base de rítmicos movimientos de pies que golpeaban el suelo sin más acompañamiento sonoro. Cocteau lo describe así: “*Nada me satisfizo más que ese silencio y esos pataleos inspirados por los claquetistas americanos. [...] Su danza era un accidente*



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Pablo Picasso: Telón de boca para Ballet Parade, 1917.

El caballo de Parade, 1917.

Pablo Picasso: estudio para un manager a caballo, Parade, 1917.

Pablo Picasso: estudio para el manager americano, Parade, 1917.

El manager americano, Parade, 1917.

Pablo Picasso: estudio para el manager francés, Parade, 1917.

El manager francés, Parade, 1917.

Pablo Picasso: estudio para el de prestidigitador chino, Parade, 1917.

Pablo Picasso: estudio para el decorado, Parade, 1917.

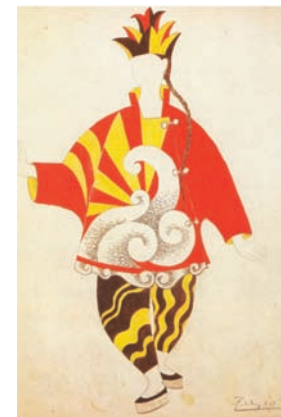
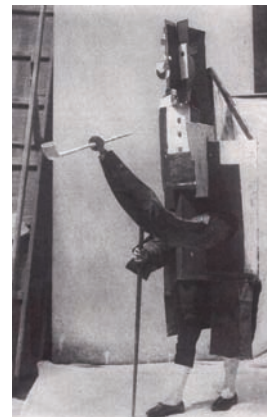
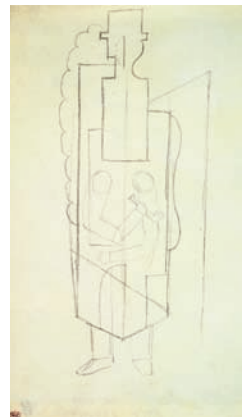
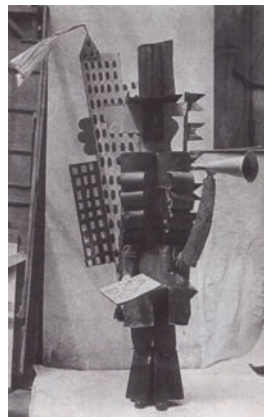
Léonide Massine en el papel de prestidigitador chino, Parade, 1917.

Lachmann: Léonide Massine en el papel de prestidigitador chino, Parade, 1917.

Pablo Picasso: proyecto para el traje de acróbata, Parade, 1917.

Vera Nemchinova y Nicholas Zverev como los acróbatas, Parade, 1917.

Lachmann: María Chabelska en el papel de la pequeña americana, Parade, 1917.



- Gestos reales transformados en danza sin perder la fuerza realista del mismo modo que el pintor moderno se inspira en objetos reales para su transformación moderna

- Partir de la realidad porque sólo la realidad, incluso bien recubierta, posee la virtud de emocionar

- Conexiones de *Parade* con cubismo, futurismo y surrealismo

- *Parade* supone una simbiosis nunca antes experimentada del lenguaje plástico, musical y coreográfico

- *Pulcinella* cuenta con una coreografía de Massine que movilizó a los bailarines bajo formas mecánicas que les acercaban a los títeres

organizado de falsos pasos que se desarrollaban y se alternaban con la disciplina de una fuga. Las incomodidades derivadas de moverse sobre tales armazones, lejos de empobrecer la coreografía, obligarían a ésta a romper con viejas fórmulas, a buscar su inspiración no en lo que se mueve, sino en aquello en torno a lo cual se mueve, en aquello que se pone en movimiento de acuerdo a los ritmos de nuestra marcha”. A pesar de estas declaraciones, sabemos que a Cocteau nunca le terminó de convencer la invención de los *managers*, y defendía el resto de los personajes reales como los verdaderamente cubistas, desde un análisis más coreográfico que puramente plástico: “Contrariamente a lo que el público se imagina, estos personajes revelan más la escuela cubista que nuestros managers. [...] Se trataba de que los cuatro personajes tomaran una serie de gestos reales y los transformasen en danza, pero sin perder la fuerza realista, del mismo modo que el pintor moderno se inspira en objetos reales para transformarlos en pintura pura sin, no obstante, perder de vista la potencia de sus volúmenes, de sus materias, de sus colores y de sus sombras. Porque sólo la realidad, incluso bien recubierta, posee la virtud de emocionar”⁸⁵.

La aportación de Picasso a *Parade* supone la determinante incorporación de la vanguardia a la danza y la ruptura definitiva con la tradición escénica del ballet. Picasso, junto a Cocteau, Satie y Massine, consiguen una simbiosis escénica nunca antes experimentada entre el lenguaje musical, plástico y coreográfico para la historia del teatro y de la danza. Guillaume Apollinaire elogió en el programa de mano de *Parade* aquella atrevida fusión artística: “...esta alianza de la pintura y de la danza, de la plástica y la mímica, que es signo de advenimiento de un arte más completo. [...] De esta alianza nueva, porque hasta ahora los decorados y los trajes, por una parte, la coreografía, por otra, no tenían entre ellos más que una ligadura artificial, ha resultado en *Parade* una especie de surrealismo en el cual yo veo el punto de partida de una serie de manifestaciones de este Espíritu Nuevo, que, al encontrar hoy la ocasión de mostrarse, no dejará de seducir a la élite, y que promete modificar de arriba abajo para júbilo universal las artes y las costumbres, porque el buen sentido quiere que ellas estén al menos a la altura de los progresos científicos e industriales”⁸⁶. Pero el entusiasmo de Apollinaire choca con la tumultuosa acogida del estreno en París, en la que un público indignado insulta a gritos a los artistas. *Parade* se convirtió en un verdadero escándalo.

La compañía marcha entonces a España, visitando Madrid y Barcelona. Allí coinciden en 1918 con el matrimonio Delaunay, afincado por aquel entonces en Sitges, y Diaghilev le encarga el diseño de vestuario a Sonia, y los decorados a Robert, para la *Cleopatra* con coreografía de Fokine y *Football* con coreografía de Massine. A este último le esperaba una larga y fructífera colaboración con la compañía rusa. En 1919 coreografía *El sombrero de tres picos* de Manuel de Falla y Pablo Picasso, estrenada en Londres, de la que hablaremos más adelante al tratar las relaciones entre la vanguardia y la danza española. En ese mismo año, crea la obra más exitosa tras la guerra, *La Boutique fantasque* (La juguetería fantástica) con música de Gioacchino Rossini y telón y decorados de André Derain. En 1920, *Le Chant du rossignol* (El canto del Ruiseñor), de Ígor Stravinski, con escenografía y vestuario de Henri Matisse, y *Pulcinella*, orquestada por Ígor Stravinsky sobre música de Pergolesi, con decorados y trajes de Picasso sobre los personajes de la Commedia dell’Arte, para cuya coreografía Massine movilizó a los bailarines bajo formas mecánicas que les acercaban a los títeres. Con música de Domenico Cimarosa y espectaculares diseños del pintor catalán José María Sert, Massine firma dos coreografías más, *Astuce féminine* de 1920 y *Cimarosiana* en 1924. En 1920 estrena una nueva versión de *Le sacre du printemps* (La consagración de la primavera) que se transformará en una de sus coreografías más importantes, con la nueva adaptación musical de Ígor Stravinsky y el diseño escenográfico de Nicholas Roerich. Y por último, hay que destacar *Mercure* (Mercurio) de 1924, un ballet surrealista con diseños de Picasso, y *Oda*, con música de Nicolas Nabokov y el diseño escenográfico de Pavel Tchelitchev con proyecciones lumínicas en base a la influencia directa que recibe de las presentaciones escénicas de Loïe Fuller para sus danzas.

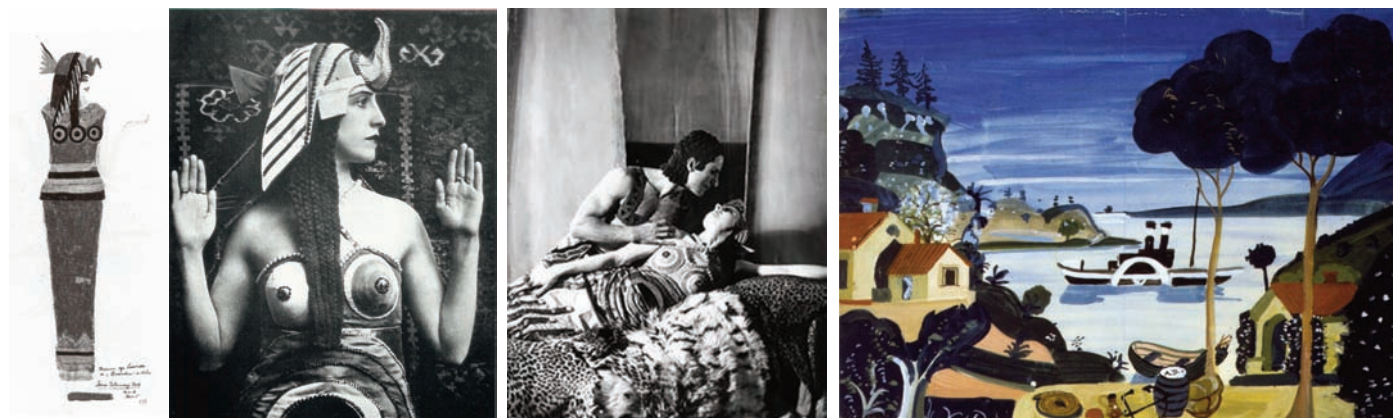
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Sonia Delaunay-Terk: diseño de vestido para *Cleopatra*, 1918.

Lubov Tchernichova vestida para ballet *Cleopatra* con el diseño de Sonia Delaunay-Terk, Londres, 1918.

Escena de *Cleopatra* con los diseños de vestuario de Sonia Delaunay-Terk, 1918.

André Derain: diseño de decorado para *La Boutique Fantasque* (La juguetería fantástica), 1920.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Henri Manuel: escena de *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor) con la escenografía y vestuario de Henri Matisse, 1920.

Henri Matisse: traje para una plañidera, *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1920.

Henri Matisse: traje para chambelán, *Le Chant du rossignol* (El canto del ruiseñor), 1920.

Escena de *Pulcinella* con Pulcinella pretendido por Prudenza y Rosetta, 1920.

Pablo Picasso: estudio para traje de Pulcinella, 1920.

Pablo Picasso: estudio del vestido para Prudenza, *Pulcinella*, 1920.

Pablo Picasso: estudio del traje del mago, *Pulcinella*, 1920.

Pablo Picasso: estudio para el decorado de *Pulcinella*, 1920.

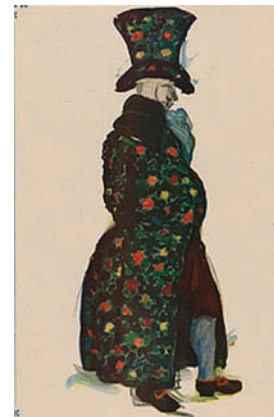
Josep Maria Sert: diseño de vestuario, *Astucie féminine*, 1920.

Josep Maria Sert: diseño de vestuario para Giampalo, *Astucie féminine*, 1920.

Leónide Massine en una escena de *Mercure* (Mercurio), en la reposición que Diaghilev hizo en el Teatro Sarah Bernhardt, 2 Junio de 1927.

Escena de *Mercure* (Mercurio) con diseños de Pablo Picasso, 1924.

Pablo Picasso: Telón de boca para *Mercure* (Mercurio), 1924.



- Bronislava Nijinska crea ballets revolucionarios y ferozmente críticos con la figura masculina, al plantear los problemas de la mujer de su época desde nuevas perspectivas
- Lenguaje corporal expresivo que revoluciona las concepciones clásicas del ballet utilizando líneas angulosas y una potente rítmica coral

En 1921 se reincorpora a la compañía Bronislava Nijinska, hermana de Nijinsky y única mujer coreógrafa de los Ballets Rusos. Anteriormente, entre 1909 y 1911, había trabajado como bailarina de la compañía actuando en *Carnival* (Carnaval) de 1911 donde crea su primer solo, *Pétrouchka* de 1912 y *Narciso* de 1913. En 1914, había machado a Rusia para iniciar su carrera coreográfica y docente, fundando una escuela en Kiev. Antes de su vuelta a los Ballets Rusos, en 1921, ya había experimentado con la danza abstracta y había colaborado con la futurista rusa Alexandra Exter. A pesar de su importante carrera como coreógrafa y bailarina, Nijinska siempre se vio ensombrecida por la deslumbrante figura de su hermano. En sus ballets fue ferozmente crítica y revolucionaria abordando temas en los que se atrevió a presentar una redefinición de las fronteras genéricas, planteando los problemas de la mujer de su época desde nuevas perspectivas y representando a los personajes masculinos como seres *extravagantes e inútiles*⁸⁷. Estas polémicas temáticas junto a las concepciones coreográficas de su hermano modificarían el lenguaje dancístico de sus creaciones, recibiendo a su vez influencias de otras formas dinámicas de la sociedad moderna como el music-hall, los deportes o el jazz. Entre las coreografías que firma para Diaghilev podemos citar: *Le Renard* (El zorro) de 1922, con música de Stravinsky y decorados y vestuario de Larionov, y *Les Noces* (Las bodas) de 1923, también de Stravinsky y diseños de Goncharova. Esta coreografía trata los ritos de una boda tradicional rusa a través de un lenguaje corporal expresivo que revoluciona las concepciones clásicas del ballet de la época utilizando, tal y como ya había hecho su hermano, líneas angulosas y una potente rítmica coral. De 1924 hay que destacar *Les tentations de la bergère ou l'amour vainqueur* (Las tentaciones de la pastora o el triunfo del amor) de Michel de Montéclair, con telón, decorados y trajes de Juan Gris, *Les Biches* (Las ciervas) de Francis Poulenc con diseños de Marie Laurencin, *Les Facheux* (Los molestos) de Georges Auric con escenografía y vestuario de Georges Braque y *Le train bleu* (El tren azul) de Darius Milhaud con escenografía de Henri Laurens, vestuario de Coco Chanel y telón de boca de Pablo Picasso, para el que usa su cuadro *Las bañistas*. Uno de sus últimos ballets será *Romeo y Julieta*, en 1926, de corte surrealista con telones de foro y boca diseñados por Max Ernst y Joan Miró.

Otro español Pedro Pruna, que llega a París en 1921 con 17 años, fue el diseñador de tres ballets: *Les Matelots* (Los marineros) en 1925 con música de Georges Auric, libreto de Boris Kochno y coreografía de Massine, *La Pastorale* (La pastoral) en 1926 también con música de Georges Auric, libreto de Boris Kochno y coreografía de Balanchine y *Le triomphe de Neptune* (El triunfo de Neptuno) en 1926, pantomima inglesa con coreografía de Balanchine.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Mijail Larionov: *Le Renard* (El zorro), 1922.

Mijail Larionov: boceto para traje del zorro disfrazado de peregrino, *Le Renard* (El zorro), 1922.

Mijail Larionov: diseño de decorado para *Le Renard* (El zorro), 1921.

Escena de *Les noces* (Las bodas) con diseños de vestuario de Natalia Gontcharova, 1923.

Natalia Gontcharova: diseños de vestuario para *Les noces* (Las bodas), 1921.

Natalia Gontcharova: *En casa de la novia*, diseño de decorado para *Les noces* (Las bodas), 1921.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Juan Gris: boceto para traje de los dos heraldos, *Les tentations de la bergère ou l'amour vainqueur* (Las tentaciones de la pastora o el triunfo del amor), 1924.

Anton Dolin y Alicia Markova en *Les biches* (Las ciervas) con diseños de Marie Laurecin, 1924.

Marie Laurecin: diseños de vestuario para *Les biches* (Las ciervas), 1924.

Bronislava Nijinska en *Les Biches* (Las ciervas), 1924.

Escena de *Les Facheux* (Los molestos) con diseños de Georges Braque, 1924.

Georges Braque: boceto de un detalle para el telón, *Les Facheux* (Los molestos), 1924.

Joan Miró: Pintura Onírica, cuadro en el que se basó el telón de boca para *Romeo y Julieta*, 1926.

Escena de *Le train bleu* (El tren azul), con Bronislava Nijinska, 1924.

Escena del montaje original de *Le train bleu* (El tren azul), con escenografía de Henri Laurens y diseños de vestuario de Coco Chanel, 1924.

Pablo Picasso: *Los bañistas*, cuadro utilizado como telón de boca para *Le train bleu* (El tren azul), 1924.

Pedro Pruna: diseño de vestuario para *La Pastorale* (La pastoral), 1926.

Pedro Pruna: diseño de vestuario para *Le triomphe de Neptune* (El triunfo de Neptuno), 1927

Pedro Pruna: diseño de decorado para *Les matelots* (Los marineros), 1925.



Cuando Nijinska abandona la compañía, Diaghilev nombra como nuevo coreógrafo a uno de sus bailarines, George Balanchine, cuyo nombre artístico fue apodado por el empresario para occidentalizar su apellido eslavo, Balanchivadze. Balanchine supo adaptar las concepciones modernas a la tradición del ballet clásico, dinamizando la estructura romántica del ballet y consiguiendo aunar tradición y modernidad. A lo largo de su extensa y prolífica carrera artística, que se extiende hasta 1982, deja un legado de más de cuatrocientas coreografías, considerándose como una de las principales figuras del ballet del siglo XX, especialmente en EEUU. Dentro de su trabajo para los Ballets Rusos destacan: *Jack in the box* en 1926, con música de Erik Satie y la escenografía y vestuario de André Derain. En 1927, *La Chatte* (La gata) con música de Henri Sauguet, vestuario y escenografía de Naum Gabo y Antoine Pevsner. En 1928 *Apollon musagète* (Apolo y las musas) de Igor Stravinsky en París, con decorados y vestuario de André Bauschant y Coco Chanel. En 1929 coreografía *Le bal* (El baile) de Vittorio Rieti, con decorados y vestuarios de Giorgio de Chirico inspirados en la antigüedad clásica que transformaban el cuerpo de los bailarines en verdaderas esculturas vivientes. Su último ballet para Diaghilev será *Le fils prodigue* (El hijo pródigo) con los vibrantes diseños de Georges Rouault y la música de Sergéy Prokofiev.

En 1929, con la muerte de Diaghilev, desaparece esta importante compañía que dejará una definitiva herencia en el ballet del siglo XX. Tras la disolución de la compañía, nace en 1932 el *Ballet Russe de Montecarlo*, el cual reúne a las principales personalidades que colaboraron en la empresa de Diaghilev. Los fundadores de esta nueva compañía que recoge el testigo de los Ballets Rusos fueron René Blum, director de la ópera de Montecarlo, y el coronel Wassily de Basil, y los principales coreógrafos de la compañía, Massine y Balanchine, quienes se alternan a lo largo de los años en la dirección coreográfica, que compaginan con sus trabajos en nuevas compañías norteamericanas. Su larga trayectoria se extiende hasta 1962 y contribuyen de manera extraordinaria a la difusión del ballet moderno, realizando exitosas giras por Europa y EEUU.

Entre las principales coreografías encontramos: en 1932, *Jeux d'enfants* (Juegos de niños) con música de Georges Bizet, coreografía de Balanchine, en la que los bailarines representaban juguetes infantiles que cobraban vida, y escenografía y trajes de Joan Miró, quien creó un ambiente mágico y dinámico en el que los bailarines parecían equiparados al resto de los elementos escenográficos. En 1933 se estrena *Les Présages* (Los presagios) con coreografía de Massine y decorados y vestuario de André Masson, que presenta un escenario cinético, lleno de formas cósmicas que se mueven rítmicamente. Esta pieza de Massine sobre la Sinfonía n.5 de Tchaikovsky, abre un nuevo género, el ballet sinfónico, al que también pertenecen: *Choreartium* de 1933 sobre la Sinfonía n.4 de Brahms, y la *Symphonie fantastique* (Sinfonía fantástica) de Berlioz en 1936. En 1938, se estrena *Etrange Farandole* (Extraña farándula), con coreografía de Massine sobre la segunda Sinfonía de Chostakovitch y decorados y vestuario de Henri Matisse, quien utiliza por primera vez para los bocetos de este ballet la técnica de los guaches recortados. También Matisse realizará el diseño de escenografía de *Rouge et noir* (Rojo y negro) en 1939, con música de Dimitri Shostakovich. A Massine se deben dos coreografías más para el Ballet Ruso de Montecarlo con los diseños de decorados y vestuario de Salvador Dalí: *Bacchanale* (Bacanal) de 1939, primera incursión del pintor en el mundo del ballet, con música de Richard Wagner y *Laberinto* de 1941, con música de Schubert, basada en el mito de Teseo y Ariadna, ambas estrenadas en el Metropolitan Opera House de Nueva York.

Otros antiguos coreógrafos de los Ballets Russos, serán llamados a colaborar en esta nueva andadura de la sucesora de la compañía rusa, como Nijinska o Fokine, quien coreografía *Cendrillon* y *Paganini* en 1939. Entre 1944 y 1946 Balanchine realiza una nueva etapa como coreógrafo para el Ballet Ruso de Montecarlo. A estos años pertenecen obras como *Danzas concertantes*, *Mozartiana*, *Ballet imperial* o *Night Shadow* también denominada *La Sonnanbula*.

- En 1932 Miró diseña la escenografía de *Jeux d'enfants* compuesta por elementos abstractos y dinámicos, similares a las escenografías de Calder
- En 1933 André Masson, presenta para *Les Présages* un escenario cinético lleno de formas cósmicas que se mueven rítmicamente
- En 1938 para los bocetos de *Etrange Farandole* Henri Matisse utiliza por primera vez la técnica de los guaches recortados

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Naum Gabo: boceto del traje de joven para Serge Lifar, *La chatte* (La gata), 1927.

Serge Lifar y Alice Nikitina en *La chatte* (La gata), con diseños de vestuario de Naum Gabo y decorados de Anton Pevsner.

André Derain: boceto para traje de Alexandra Danilova en el papel de bailarina negra, *Jack in the box*, 1926.

André Derain: boceto para traje de Stanislas Idzikowsky en el papel de pelele, *Jack in the box*, 1926.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Giorgio de Chirico: boceto para traje de un invitado, *Le bal* (El baile), 1929.

Giorgio de Chirico: diseño de decorado, *Le bal* (El baile), 1929.

Giorgio de Chirico: diseños de vestuario, *Le Bal* (El baile), 1929.

Felia Doubrovskaya y Serge Lifar en *Le fils prodigue* (El hijo pródigo), 1929.

Georges Rouault: diseño de decorado para *Le fils prodigue* (El hijo pródigo), 1929.

Serge Lifar y Alexandra Danilova en *Appolon Musagete* (Apolo y las musas), con diseños de vestuario de Coco Chanel, 1928.

Joan Miró: estudio de vestuario para *Jeux d'enfants* (Juegos de niños), 1932.

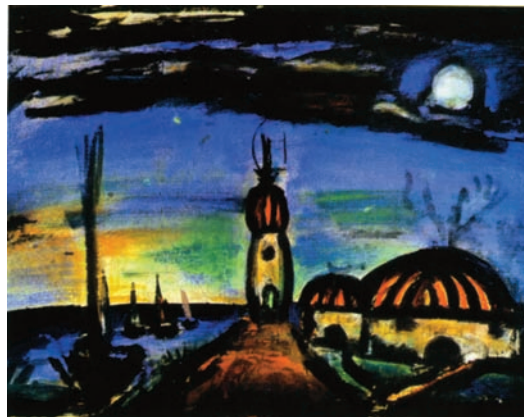
Raoul Barba: *Escena de Jeux d'enfants* (Juegos de niños), 1932.

Joan Miró: boceto para el decorado y el vestuario, *Jeux d'enfants* (Juegos de niños), 1932.

Harcourt Algenaroff en el papel de *Destino* con diseño de vestuario de André Masson, *Les Présages* (Los presagios), 1937.

Escena final con David Lichine en el papel de *Héroé* con diseño de vestuario y escenografía de André Masson, *Les Présages* (Los presagios), 1933.

Henri Matisse: boceto de decorado para *Etrange farandole* (Extraña farándula), 1938.



La enorme influencia de los Ballets Rusos, que se deja sentir desde la década de los años veinte, hace que numerosas compañías de danza, ballet, ópera o teatro tomen su modelo como referencia y adopten sus ideas con respecto a la imagen escénica. En aquellos años y rivalizando con los Ballets Rusos, nace una compañía que continúa el camino abierto por éstos: los *Ballets Suédois*. A pesar de su corta existencia entre 1920 y 1925, esta compañía de danza consigue aportar a la escena parisina numerosos espectáculos, aún más innovadores y arriesgados, que consiguen expandir los límites hasta entonces explorados para la danza. Rolf de Maré, un millonario aristócrata sueco, amante del arte y de la danza, crea, dirige y produce esta compañía, que se convierte en una extensión de su colección privada de arte moderno, que años más tarde, en 1933, le lleva a fundar en París el primer museo para la danza del mundo. Gracias a su inmensa fortuna, financia proyectos en los que participan importantes artistas de la vanguardia parisina, algunos de ellos antiguos colaboradores de los Ballets Rusos, y largas giras que les llevan por las grandes ciudades del arte, pero también a numerosos pueblos europeos y americanos por lo que consigue una extraordinaria difusión del arte y la música francesa.

Los Ballets Suecos contarán con un único coreógrafo, Jean Börlin, quien crea más de una veintena de coreografías para esta compañía de la que es, además, primer bailarín. Siguiendo el camino iniciado por los Ballets Rusos, los Ballets Suecos estimulan la creativa colaboración de las artes entorno a la danza. Entre sus colaboradores se encuentran pintores como Fernand Léger, Francis Picabia, Giorgio De Chirico, Pierre Bonnard; músicos como Erik Satie, Darius Milhaud, Claude Debussy, Isaac Albéniz, Maurice Ravel, Cole Porter; y escritores como Blaise Cendrars, Paul Claudel, Luigi Pirandello o Jean Cocteau. Uno de sus más tempranos proyectos, *Les mariés de la Tour Eiffel* (Los novios de la Torre Eiffel) creado por Cocteau y estrenado en 1921, fue una propuesta escénica que traspasaba géneros, rompiendo los límites establecidos entre teatro, danza, circo, ópera, arte o *music-hall*. “Esta revolución abre las puertas de golpe y de par en par” permitiendo a la “nueva generación continuar sus experimentos en los cuales se combinan lo fantástico, la danza, la acrobacia, el mimo, el drama, la sátira, la música y la palabra hablada”⁸⁸. La historia relatada por dos narradores a través de enormes megáfonos, fue protagonizada por los primeros bailarines de los Ballets Suecos, Jean Börlin y Carina Ari, con música compuesta por el grupo llamado *Les Six* (Francis Poulenc, Georges Auric, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre y Arthur Honegger) y decorados realizados por Irène Lagut.

- Las escenografías de Léger trasladan el universo mecanizado y geométrico de sus pinturas cubo-futuristas al escenario, inspirándose en los gestos y movimientos del actor Charles Chaplin y también en el exotismo del arte africano
- Relación de los *Ballets Suédois* con el movimiento dadá y colaboración con algunos de sus principales artistas

En 1921 la compañía estrena el ballet *Skating Ring*, sobre un poema futurista de Ricciotto Canudo, con música de Honegger y diseño escenográfico de Fernand Léger, quien traslada el universo mecanizado y geométrico de sus pinturas cubo-futuristas al escenario, inspirándose en los gestos y movimientos del actor Charles Chaplin. En 1923 se estrena *La création du monde* (La creación del mundo), con libreto de Cendrars (basado en su libro *Antologie Nègre*) y escenografía y vestuario de nuevo de Fernand Léger inspirados en el arte primitivo africano, presentando un mundo exótico y colorido, que estaba acompañado de música estilo *jazz*, compuesta por Milhaud, también de claro origen afroamericano. En 1924, presentan *La Jarre* (La tinaja), según Luigi Pirandello, con música de Alfredo Casella, y escenografía de De Chirico. En ese mismo año, se presenta en París el más importante proyecto de los Ballets Suecos, el ballet dadaísta *Relâche* (Descanso), con guión y decorados de Francis Picabia y música de Erik Satie. Por delante del telón, compuesto de grandes discos metalizados que reflejaban intensamente la luz, desfilaban los mismos creadores actuando junto a los bailarines de los Ballets Suecos. El espectáculo supuso una nueva aportación a aquella aspiración de integración escénica de las artes, rompiendo con las fronteras que distancian los géneros artísticos a favor de un efecto escénico atractivo y rompedor. Para el estreno Picabia encarga un intermedio cinematográfico al joven cineasta René Clair, quien filma *Entre’acte*, en el que aparece el mismo Picabia y el resto del equipo: Satie, Man Ray, Marcel Duchamp y el coreógrafo Jean Börlin.

Algunas décadas más tarde, en 1947 el Marqués de Cuevas crea y dirige el *Gran Ballet de Montecarlo* (futuro *Grand Ballet du Marquis de Cuevas*), el cual también debe ser entendido como continuador de la obra de los Ballets Rusos. Entre su repertorio destaca *Mad Tristan*, también llamado *Tristan Insane* o *Tristan Fou* (Tristán loco), con escenografía, vestuario y argumento de Dalí sobre los temas musicales de *Tristán e Isolda* de Wagner y la coreografía de Léonide Massine, que había sido estrenada en 1944 en Nueva York.

La influencia del modelo de síntesis artística impulsado por los Ballets Rusos dejó una fuerte impronta en el ballet moderno desde los años veinte hasta los años cincuenta del siglo pasado. Sin embargo, como veremos en los siguientes epígrafes, a partir de mediados del siglo XX la estela de los Ballets Rusos gozará de una importante continuidad dentro del mundo de la danza moderna, posmoderna y contemporánea, con proyectos y manifestaciones performativas en las que se sigue contemplando el espacio escénico como lugar de encuentro y colaboración entre las artes, o más bien des-colaboración en el caso del bailarín y coreógrafo Merce Cunningham. La danza continuará sus experimentaciones creativas en estrecha complicidad con el arte de vanguardia gracias a bailarines como Cunningham, Martha Graham o los representantes del Judson Dance Group, como Trisha Brown, Simone Forti o Yvonne Rainer.



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Jean Börlin como el loco con diseño de vestuario de Fernand Léger, Skating ring, 1921.

Fernand Léger: boceto de traje para Jean Börlin en el personaje de loco, Skating ring, 1921.

Fernand Léger: boceto para traje de un hombre con sombrero, rojo, azul y marrón, Skating ring, 1921.

Fernand Léger: boceto para el telón de fondo, Skating ring, 1921.

Fernand Léger: diseño para telón de boca, La création du monde (La creación del mundo), 1923.

Fernand Léger: boceto para traje de mujer, La création du monde (La creación del mundo), 1923.

Fernand Léger: boceto para traje de la gran figura, La création du monde (La creación del mundo), 1923.

Fernand Léger: boceto para traje de hombre, La création du monde (La creación del mundo), 1923.

Jean Börlin y Edith von Barnsdorff en una escena de Relâche (Descanso), 1924.

Francis Picabia: boceto de traje para Jean Börlin, Relâche (Descanso), 1924.

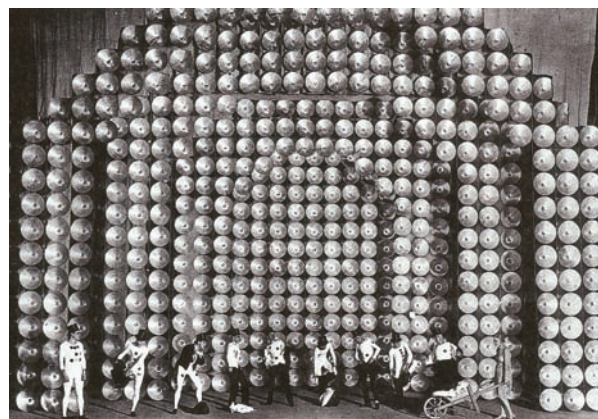
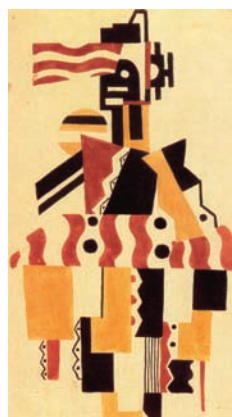
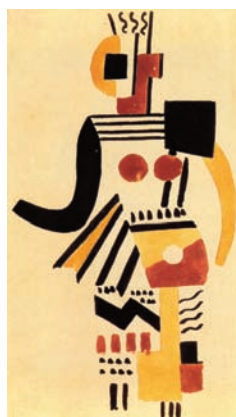
Francis Picabia: boceto de traje para una bailarina, Relâche (Descanso), 1924.

Escena de Relâche (Descanso) con diseños de Francis Picabia, París, 1924.

Giorgio de Chirico: boceto para traje de la hija del patrón, La jarre (La tinaja), 1924.

Giorgio de Chirico: boceto para traje del jorobado, La jarre (La tinaja), 1924.

Escena de Tristán e Isolda con diseños de escenografía y vestuario de Salvador Dalí, 1944.



Relaciones entre la danza española y las vanguardias

- Creciente corriente artística europea que, fascinada por nuestro país adopta temas y formas españolas
- Diaghilev supo ver en lo español una rica fuente de inspiración para su compañía de ballet
- La fascinación por lo español identificado universalmente con lo flamenco tendrá un importante auge en el XIX, tomando la danza un gran protagonismo
- Bailarines europeos llegan a España para aprender los bailes nacionales o boleros, mientras los bailarines españoles triunfan en Londres o París
- Se forma la imagen estereotipada de la bailarina española sensual y étnica
- Se construye el género flamenco a partir de los bailes agitanados y su desarrollo en los cafés cantantes

Los Ballets Rusos llegan a Madrid en 1916 invitados por el rey Alfonso XIII. Desde allí, viajan a San Sebastián y Bilbao, y su director Diaghilev también visita algunas ciudades andaluzas acompañado de Stravinsky y Falla. Desde entonces, inspirado por estos viajes, al empresario ruso le ronda la idea de incluir bailes y cantes andaluces y flamencos en los espectáculos de su compañía. Diaghilev siempre ávido por incorporar lo más moderno a sus producciones se une a la creciente corriente artística europea que, fascinada por la cultura de nuestro país, adopta las formas y los temas españoles en sus obras. “...podríamos hablar de una fascinación mutua. Desde su primera visita, en 1916, la compañía rusa encontró la acogida y el entusiasmo de amplios sectores del público, el reconocimiento de su propuesta de modernidad entre la intelectualidad española, y hasta la protección personal del rey Alfonso XIII. Por su parte, Diaghilev supo ver en <<lo español>> una rica fuente de inspiración que ya algunos notables compatriotas del pasado habían sabido apreciar”⁸⁹.

La fascinación por *lo español*, unida universalmente a *lo flamenco* y forjada a lo largo de los siglos, disfruta de un importante auge durante el siglo XIX gracias a diferentes fenómenos no sólo artísticos, sino también sociales, culturales y políticos, dentro de los cuales, la danza va a jugar un papel protagonista. El ballet español de escuela bolera, los bailes denominados nacionales o boleros, tras su época de esplendor en el siglo XVIII entran en un proceso de agitanamiento que toma como referentes los bailes y cantes folklóricos andaluces. Tal es el triunfo de esta nueva estética en la danza teatral, que surgen numerosos artistas boleros semi-profesionales de origen español y foráneo que van a difundir estos bailes pseudo-gitanos por las principales capitales europeas. Estos bailarines contribuyen, además, a la rápida evolución del género gracias a su continua creación coreográfica, personal e imaginativa, que provocada por la fuerte competitividad busca la identidad nacional de los bailes. Las compañías francesas de danza llegan a nuestro país donde aprenden boleros, fandangos, seguidillas y cachuchas, mientras que parejas de bailarines españoles, como Dolores Serral y Mariano Camprubí, Manuela Dubinon y Francisco Font, visitan desde 1833 los escenarios de París y Londres causando verdadera sensación. Puede afirmarse que la moda por *lo español* que inunda los escenarios europeos a partir de entonces se origina en la Ópera de París⁹⁰. El baile español, o al menos el identificado con *lo español*, tiene una gran aceptación entre el público parisino, ya sean aristócratas o burgueses. Así se deduce de las críticas periodísticas de la época que llaman la atención sobre la vivacidad de estos bailes describiéndolos como enérgicos, tumultuosos, voluptuosos y provocadores. A partir de estos testimonios se empieza a formar la imagen estereotipada de la bailarina española que hace hincapié en sus atributos étnicos y sensuales.

En la Andalucía de la segunda mitad del siglo XIX, el género flamenco va a ir construyéndose a partir de estos bailes y cantes, populares y artísticos, bajo una estética moderna y agitanada que se diferencia de las manifestaciones folklóricas y que se inserta dentro de este marco de importante intercambio cultural y artístico entre España y Europa, y más concretamente entre España y Francia⁹¹. La proliferación de academias y salones de baile desde mediados del siglo XIX, en los que además de la enseñanza también se celebraban verdaderos espectáculos de danza, y los cafés cantantes surgidos con el último tercio del siglo XIX, serán otros factores que impulsen la profesionalización de artistas y la evolución de la estética flamenca.

Este fenómeno de transformación no estará falto de cierta imagen idealizada e irreal de nuestro país que se difunde por Europa y que, cargada de gran exotismo, misterio y orientalismo, refleja la herencia cultural de árabes y judíos en la

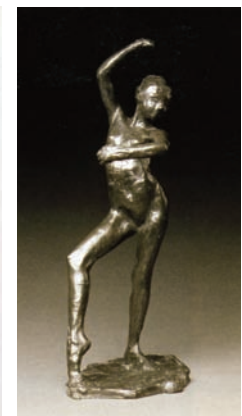
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Serge Diaghilev y Léon Massine en España transportando a lomos de tres asnos los accesorios para *Schéhérazade*, 1917.

Richard Ford: *A hand-book for travellers in Spain, and readers at home*, Londres, William Clowes and Sons, 1845.

Théophile Gautier: *Voyage en Espagne (Tras los montes)*, París, Charpentier, 1865.

Edgar Degas: *Danse Espagnole, Première Étude (Danza española. Primer estudio)*, 1896-1911.



península. Desde 1830, escritores y viajeros como Prosper Mérimée, Richard Ford, Théophile Gautier o Charles Davillier entre otros muchos contribuyen a proyectar esa imagen romántica y costumbrista de nuestro país a través de los relatos de sus viajes por España. En ellos incluyen descripciones de los bailes españoles que presencian las cuales constituyen un valioso testimonio de los orígenes del género flamenco. Fascinados por estas narraciones, numerosos artistas europeos como Gustave Doré, Gustave Courbet, Édouard Manet, John Singer Sargent, William Merrit Chase —quien retrata a la famosa Carmencita, *La Perla de Sevilla*, en 1890— o Edgar Degas, se dedican al tema español en sus obras, transformadas en algunas ocasiones en representaciones más imaginadas que reales, es decir, en visiones deformadas de la auténtica España. Algunos, incluso, viajan a nuestro país para vivir intensamente su pasión por España. Otros la viven desde su propia casa; es conocido el gusto de Sargent, aficionado a la música española, por transformar su estudio parisino en un simulado *tablao* flamenco, contratando a bailaoras y guitarristas para el entretenimiento de sus amigos⁹². Escritores y artistas se aventuran al viaje hacia el sur, real o imaginado, en busca de aquella romántica imagen soñada, o más bien, tal y como propone Angel González, lo hacen con la sospecha de que las historias que habían escuchado no eran del todo ciertas, con la intención de contrastarlas con la realidad y desmentirlas⁹³. “*Los bailes españoles sólo existen en París, como las caracolas: que las encuentras en las tiendas de curiosidades, pero nunca al borde del mar*”⁹⁴ concluye Gautier en su célebre *Voyage en Espagne*, espantado tras contemplar en Vitoria a una pareja de bailarines españoles interpretando un bolero. La confrontación entre aquella imagen estilizada y exótica de las costumbres, los tipos y los bailes españoles, impulsada por viajeros y bailarinas románticas, y la realidad social y cultural en nuestro país era inevitable.

En 1889 se presenta en la exposición universal de París un conjunto de bailes y cantes flamencos. Desde entonces, se hace habitual encontrar en los cafés cantantes y los teatros de variedades de la capital francesa números de exóticos bailarines españoles. La música culta también sucumbe a esta moda por *lo español* y músicos de la talla de George Bizet, Édouard Lalo, Emmanuel Chabrier, Mijail Glinka, Nikolái Rimski-Korsakov o Maurice Ravel, componen obras de tema español o integran tonadillas y canciones populares andaluzas en sus creaciones. En España, el romanticismo musical convive con corrientes folkloristas y nacionalistas que tendrán su apogeo en los inicios del siglo XX con músicos como Enrique Granados, Isaac Albéniz, Manuel de Falla o Joaquín Turina, quienes se inspiran en la música española de tradición popular.

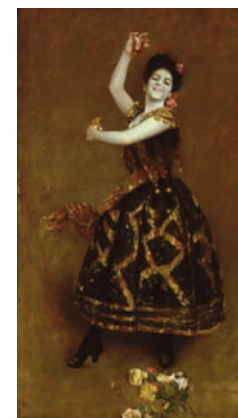
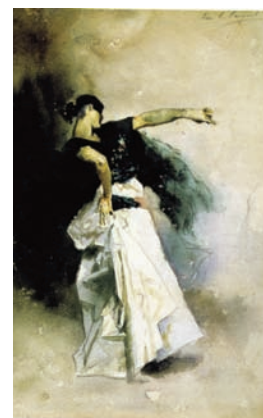
La cultura de los cafés literarios y artísticos que prolifera en la España finisecular tiene su correlativo flamenco en los cafés cantantes que se extienden por todo el país y se configuran como lugar de encuentro de artistas bohemios, intelectuales y flamencos. Numerosos pintores y escultores españoles nos han dejado imágenes de estos cafés donde se interpretaban danzas y cantes flamencos: Ramón Casas, Joaquín Sorolla, Hermenegildo Anglada Camarasa, Ignacio Zuloaga, Gonzalo Bilbao, Santiago Rusiñol, Mariano Benlliure, Ricard Canals, José Gutiérrez Solana, Julio Romero de Torres o Francisco Iturrino. En sus cuadros, acompañan la imagen de la mujer andaluza junto a los elementos más característicos que la van a universalizar: flores, mantones, castañuelas, trajes de volantes, etc. Sus representaciones del mundo del flamenco insertas en la corriente folklorista-nacionalista que vive el arte español, inmerso en una profunda reflexión sobre las identidades nacionales, van a contribuir a la configuración moderna de la estética flamenca⁹⁵, al tiempo que escenifican el sensualismo reprimido de la época. Para estos artistas el ideal moderno se debe cimentar sobre ciertos principios estéticos y sobre un modelo de progreso y, por ello, su filosofía artística perseguirá la sustitución de la belleza por la libertad⁹⁶.

En las primeras décadas del siglo XX se construye la imagen de *lo español* como identidad que transita entre la investigación etnográfica, el folklore popular, los excesos de las vanguardias y el reflejo grotesco de la españolada. El

- La imagen idealizada de nuestro país cargada de exotismo, misterio y orientalismo que refleja la herencia cultural de árabes, judíos, es difundida por escritores y viajeros

- Escritores, artistas y viajeros foráneos se aventuran al viaje hacia el sur, real o imaginado, en busca de aquella romántica imagen soñada de nuestro país

- Artistas españoles representan el mundo del flamenco dentro de la corriente folklorista-nacionalista que vive el arte español y contribuyen a la configuración moderna de la estética flamenca



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Gustave Courbet: *La Señora Adela Guerrero, danseuse espagnole* (*La señora Adela Guerrero, bailarina española*), 1851.

Édouard Manet: *Lola de Valencia*, 1862.

John Singer Sargent: *Bailaora española*, 1880-1881.

William Merrit Chase: *Carmencita*, 1890.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Ramón Casas: Con una falda de percal planchado, 1894.

Santiago Rusiñol: Gitana del Albaicín, 1898.

Julio Romero de Torres: Manola (Boceto para cartel publicitario), 1900-1910.

Gonzalo Bilbao: Baile gitano, s/f.

Mariano Benlliure: Gitana bailando, 1879.

José Gutiérrez Solana: Café cantante, 1910-1917.

Francisco Iturrino: Tablao flamenco, 1909-1912.

Joaquín Sorolla: Baile en el café Novedades, 1914.

Albert Gleizes: Spanish dancer (Bailarina española), 1916.

Sonia Delaunay-Terk: Chanteur flamenco (Cantante flamenco o el gran flamenco), 1916.

Sonia Delaunay-Terk: Danseur espagnol (Bailarin español), 1905.

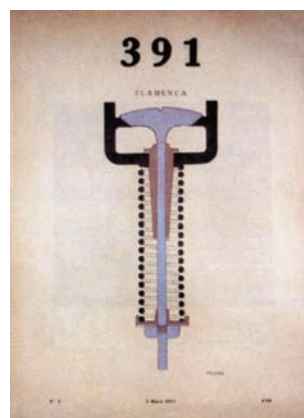
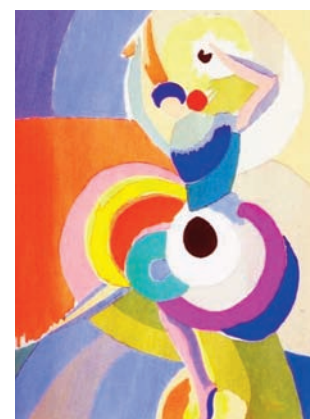
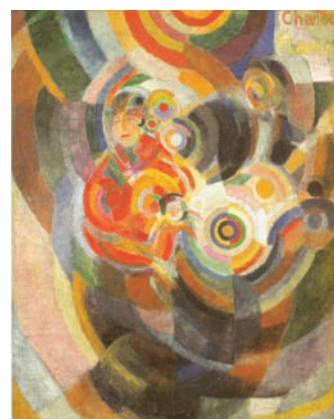
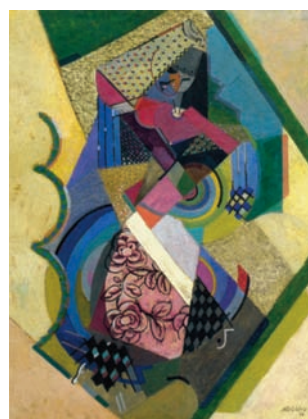
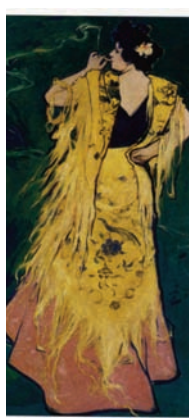
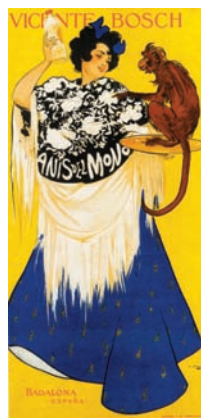
Sonia Delaunay-Terk: Danseuse flamenco (Bailarina flamenca), 1916.

Francis Picabia: Española del cigarrillo, ca. 1916-1917.

Francis Picabia: Flamenca, portada de la revista 391, núm. 3, 1 de marzo de 1917.

Francis Picabia: La nuit espagnole (La noche española), 1922.

Francis Picabia: Papillon (Mariposa), 1928.



flamenco se configura como territorio amplio y anacrónico, capaz de aunar la tradición y la vanguardia, lo popular y lo erudito, lo genuino y lo postizo, lo trágico y lo grotesco, lo social con lo más íntimo. En la época de las vanguardias, más claramente que en ningún otro periodo, el flamenco se vincula a los movimientos artísticos que le rodean. La cultura flamenca se transforma en un referente para los artistas de la modernidad, como forma superviviente de la cultura popular, de las clases más humildes que viven en los márgenes de la sociedad. No es de extrañar, pues flamencos y modernos comparten la rebeldía ante las formas convencionales del arte impuestas desde las esferas del poder. Sus propuestas artísticas implican el desafío a la representación clásica del movimiento, dancística en unos y plástica en otros.

El flamenco se configura como un fenómeno originario en ámbitos de marginación social y cultural, que fue capaz de trasgredir su espacio propio y asimilar otros modelos musicales, artísticos y teatrales de la cultura de élite, el teatro de variedades, el folklore andaluz, etc. A través de este proceso el flamenco se hace presente en la modernidad española. Los artistas vanguardistas se relacionan y experimentan con esas manifestaciones flamencas tan exóticas, extrañas y curiosas que encuentran en el pueblo español, o más bien, en la imagen construida a través de los siglos sobre *lo español*: la esencia, el espíritu, el duende, el genio, el mito, el alma española, un lugar común donde a menudo se confundía lo real y lo imaginado.

Muchos de los artistas extranjeros afincados en nuestro país tras el estallido de la Primera Guerra Mundial, van a profesar una profunda atracción por las formas populares y culturales españolas. Esta relación se deja sentir en la evolución de su arte y en las temáticas abordadas, entre las que no falta el flamenco, tradición cultural asociada por excelencia a España fuera de nuestras fronteras. En Barcelona se instala un grupo de artistas foráneos que difunden las corrientes vanguardistas –cubismo, futurismo, orfismo, dadaísmo, surrealismo– entre los artistas nacionales, quienes se sienten rápidamente atraídos y sorprendidos por las novedosas investigaciones que les aportan. La ciudad catalana se convierte de esta manera, junto a Zurich, en un nuevo centro para el arte de vanguardia. Destacan entre ellos: Sonia y Robert Delaunay, Marie Laurecin, Chana Orloff, Albert Gleizes, Francis Picabia y Rafael Barradas, quien además del obligado viaje a París había conocido el proyecto futurista en Milán. Estos artistas constituyen un activo núcleo vanguardista en torno a la galería Dalmau y a la revista *391* editada por Picabia. Realizan exposiciones, publican escritos y trabajan, en ocasiones, en colaboración con artistas españoles.

La relación de estos artistas extranjeros con el fenómeno flamenco, y en general, con la cultura popular española, sobrepasa el mero interés o la anécdota biográfica. Algunos de ellos demuestran ser auténticos aficionados al cante y al baile andaluz, a esa manera de ser y vivir, de estar en el mundo, que se identifica con lo flamenco. Difunden internacionalmente a través de su obra su particular visión de *lo español*, algunos de ellos con gran obsesión. Picabia, que tenía ascendencia española entre otras muchas nacionalidades, llega por primera vez a España en 1902 y realiza una visita a sus familiares en Sevilla –su tío era el alcalde de esta ciudad–. Desde aquel mismo año empieza a pintar delicadas acuarelas de *españolas*, afición que ya no abandonaría durante el resto de su vida. En estos retratos de estilo académico y realista, Picabia modelaba un sensual estereotipo de la bailaora andaluza que se ha emparentado con la tradición literaria y cinematográfica de la *Femme Fatale* ibérica⁹⁷, pero que resultaba estilísticamente opuesto a su defensa del arte abstracto. Contrario en las formas sí, pero no en el fondo, en el sustrato conceptual. Sus numerosas flamencas de exquisita perfección académica parecen encerrar cierta paradoja, “*no son verdaderas mujeres sino clichés, imágenes de tarjeta postal para turistas, muñecas disfrazadas de gitanas, autómatas fabricadas a partir de prótesis anatómicas e ideológicas, que ofrecen el espectáculo de su simulacro de feminidad*”⁹⁸. Tan sólo en una ocasión fusionó ambas ideas: una *Flamenca* con forma de máquina para el número 3 de su revista *391* publicada en Barcelona en 1917, en la que “*Todas las metáforas que durante un siglo se han ido acumulando en torno a las cosas de España se hacen visibles [...] Picabia terminó por mezclar en la misma representación esa secuencia, montando la máquina sobre la española y la española sobre la máquina, plegándolas sin fin, convirtiendo la pintura en un problema de origami, hasta llegar a ese cristal de obiedad que lo resume todo, un icono desnudo llamado Flamenca*”⁹⁹.

El resto de sus *españolas*, las realistas, serán expuestas junto a sus famosas máquinas y otro grupo de heterogéneas obras, primero en 1920 en París y más tarde en 1922 en una gran exposición en la galería Dalmau, a cuya inauguración asiste Breton para leer una conferencia en la que ya se apuntan sus futuros pasos hacia el primer manifiesto del surrealismo. La exposición de Dalmau fue un verdadero fracaso, el público y los críticos de arte catalanes apenas asisten a la presentación, no están preparados para la subversión dadaísta, ni entienden la versatilidad estilística del artista que choca frontalmente con sus ideas convencionales sobre el arte. Picabia, que a lo largo de su vida pasa varias temporadas en la península pese a esta falta de comprensión artística, parece que encuentra en la idiosincrasia de nuestro país, esa misma hibridación y eclecticismo que profesa en relación a su obra y a su vida¹⁰⁰.

- La imagen de *lo español* como identidad que transita entre la etnografía, el folklore, los excesos de las vanguardias y la española
- En las vanguardias, más claramente que en ningún otro periodo, el flamenco se vincula a los movimientos artísticos que le rodean
- Flamencos y modernos comparten la rebeldía ante las formas convencionales del arte impuestas desde las esferas del poder
- Artistas extranjeros afincados en España durante la Primera Guerra Mundial sienten una profunda atracción por las formas populares y culturales españolas

En aquella misma época, a parte de las *españolas*, Picabia realiza cuadros, como *La nuit espagnole* (La noche española) –que inspirará el hermoso texto de Ángel González García– o *Papillon* (Mariposa), en los que representa la visión más rompedora y radical del flamenco en las vanguardias, visión que comparte con su gran amigo Man Ray. En 1928, este fotógrafo hace danzar a las sombras en las famosas instantáneas de Vicente Escudero en pleno baile, o sonoriza sus experimentos cinematográficos sobre el dinamismo de diferentes símbolos de la modernidad en *L'Étoile de mer*, con música popular española: una saeta cantada por La Niña de los Peines se oye durante un fragmento de la película. Man Ray, que viaja a España en numerosas ocasiones para visitar a su amigo Duchamp en Cadaqués, es otro de los artistas que reflejan en su obra las manifestaciones de *lo español* por excelencia: el flamenco y la fiesta de los toros, ofreciéndonos una particular mirada con la que parece alcanzar una honda percepción y comprensión del baile español. En algunas de sus fotografías de los años treinta, lejos de mostrar la imagen fija de la bailarina, aumenta el tiempo de exposición para atrapar en movimiento la explosión expresiva, el arrebatado giro, el gesto jondo. En palabras de Didi-Huberman, Man Ray “nos enseña mejor el gesto, no tanto como figura más o menos graciosa que los miembros de una bailarina hubiesen adoptado, sino como potencia capaz de modificar, de mover el espacio entero. No es el cuerpo el que adopta una actitud, es el espacio entero el que baila y se densifica en el juego mezclado del cuerpo, el movimiento, el tejido y la atmósfera”¹⁰¹.

- Artistas españoles afincados en París también ayudan a consolidar ese interés por lo español en la vanguardia europea

Por otro lado, los artistas españoles afincados en París –Picasso, Gris, Dalí, Miró, Buñuel– ayudan a consolidar ese interés, esa debilidad por *lo español*, en la vanguardia europea. En sus producciones artísticas utilizan toda esa serie de iconos procedentes de la cultura marginal y periférica del flamenco, que, si bien para ellos no se identifican con el carácter nacional, van a popularizar todo un imaginario español para los cosmopolitas artistas de París: la guitarra española, descompuesta una y otra vez como motivo cubista, la bailaora flamenca, tema recurrente para los cubofuturistas en su representación del movimiento y del ritmo en el camino hacia la abstracción, los guitarristas, los cantaores, etc.¹⁰² Gino Severini, Marius de Zayas, Albert Gleizes, Jacques Lipchitz, Alexander Archipenko, Henri Laurens, Sonia Delaunay-Terk, Natalia Goncharova, Alexandra Exter, esta celebrada afición hacia *lo español*, llega incluso hasta el mismísimo Marinetti, padre del futurismo italiano, quien en 1931 dedica a nuestro país uno de sus manifiestos titulado *La España veloz*. Algunos de los surrealistas disidentes también demuestran una gran fascinación por el tema español, como André

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Pablo Picasso: *Mujer con mantilla* (La salchichona), 1917.

Salvador Dalí: *Gitano de Figueras*, 1923.

Joan Miró: *Portrait d'une danseuse espagnole* (Retrato de una bailarina española), 1921.

Joan Miró: *Danseuse espagnole*, Peinture (Bailarina española, pintura), 1927.

Jacques Lipchitz: *Spanish dancer* (Bailarina española), 1914.

Alexander Archipenko: *Woman with fan* (Mujer con abanico), 1914.

Henri Laurens: *Danseuse espagnole* (Bailarina española), 1915.

Natalia Goncharova: *Bailarina española*, 1916.

Natalia Goncharova: *Bailarinas españolas*, Pochoir publicado en L'art decoratif, París, 1916.

Alexandra Exter: *Marioneta de Bailarina española*, 1926.



Masson, quien en 1936 realiza algunas obras durante su estancia en España como reacción a la Guerra Civil: *Aube a Montserrat* y *Paysage aux prodiges*, que serán reproducidas en la revista *Minotaure* con un texto de Bataille. Podemos incluso rescatar obras de temática española del famoso arquitecto Le Corbusier de quien se conservan dibujos de mujeres vestidas *a la española*, aunque quizá sería más correcto decir *desvestidas a la española*.

Esta tendencia hacia ambientes y asuntos españoles también se deja sentir en la compañía de danza más importante de las vanguardias europeas. Tal y como comentábamos al inicio del epígrafe, cuando los Ballets Rusos se presentan en Madrid en mayo de 1916, Diaghilev se introduce en los ambientes culturales de nuestro país de la mano de Manuel de Falla. Junto a Falla y Stravinsky, Diaghilev viaja por diversas ciudades de Andalucía, lo que supone una fuerte estimulación para el empresario: en agosto de ese mismo año la compañía estrena una obra de inspiración española, *Las meninas*, en el teatro Victoria Eugenia de San Sebastián con la presencia de los monarcas españoles. Este breve ballet, ideado al parecer por Massine tras sus numerosas visitas al Museo del Prado, se realiza sobre *La Pavane* de Fauré, con la coreografía del propio Massine y el vestuario de Josep María Sert, quien idea enormes trajes de inspiración velazqueña, que duplican el tamaño de los bailarines y los transformaban en grandes marionetas, causando una tremenda fascinación tanto en la crítica, como en el público, e incluso entre los propios bailarines a pesar del peso y la incomodidad que conllevaron. No era la primera vez que el artista catalán colaboraba con la compañía rusa. En 1914 ya había diseñado el decorado de *La légende de Joseph* (La leyenda de José) gracias a la profunda amistad que él y su esposa Misia Godebska, de origen eslavo como Diaghilev, mantenían con éste desde los primeros años de la compañía, y por la que se habían transformado en importantes consejeros artísticos, e incluso económicos, para el empresario ruso. En 1919 se anuncia otro proyecto, *Les Jardins d'Aranjuez* (Los jardines de Aranjuez), para el que también había trabajado Josep María Sert, y del que encontramos referencias contradictorias respecto a su consecución final, por las que deducimos que finalmente su estreno no llegó nunca a celebrarse.

Volviendo a 1916, año de la presentación de la compañía rusa en nuestro país, encontramos otras dos obras de temática española: *Triana*, con música de Albéniz, y *España*, a partir de la *Rapsodie espagnole* de Ravel, en las que participa la habitual colaboradora de la anterior etapa orientalista, Natalia Goncharova, quien había llegado a España junto a la compañía rusa. La artista concibe unos diseños de escenografía de corte constructivista y unos figurines de vestuario en base a los trajes tradicionales andaluces que serán transformados en modernas estilizaciones a través de su visión cubo-futurista. Desgraciadamente ninguno de estos dos proyectos llegó a ver la luz, aunque sabemos que uno de los modelos diseñados para *España* fue realizado para una interpretación de la bailarina Karyathis en un concierto¹⁰³. Goncharova, entonces, regresa a París para seguir trabajando con fascinación en el tema de la bailarina española. Algunos años después, en 1932, diseña el vestuario y la escenografía de *Bolero* para la compañía de Nijinska, quien no era la primera vez que coreografiaba esta pieza de Ravel; en 1928 la había realizado para la compañía de Ida Rubinstein. En su nueva versión, Nijinska capta las características más relevantes del estilo flamenco, como los movimientos envolventes de brazos, el sentido del equilibrio, las vueltas rápidas, los zapateados, etc¹⁰⁴. Los diseños de vestuario de Goncharova se inspiran en los trajes flamencos y todos sus elementos decorativos: chales, peinetas, mantones, flores, etc. Esta artista de origen ruso, que había incorporado en sus diseños de principios de siglo el estilo decorativo del folklore de su país, encuentra en el vestuario tradicional español una nueva e interesante fuente de inspiración artística. También la moda de París recoge esta tendencia y el estilo flamenco se impone en las firmas parisinas de alta costura, que años antes se habían inspirado en los diseños de vestuario para la danza, adueñándose del estilo orientalista de las producciones de los Ballets Rusos, algunas de ellas diseñadas por la propia Goncharova.

- Los Ballets Russos realizan ballets de temática española en los que colaboran artistas nacionales: *Las meninas*, *Los jardines de Aranjuez*, *Le Tricorne* y *Cuadro Flamenco*, estos dos últimos estrenados en Londres y París antes que en España

- En *Bolero* Nijinska capta las características más relevantes del baile flamenco mientras los diseños de vestuario de Goncharova se inspiran en los trajes flamencos: chales, peinetas, mantones y flores



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Le Corbusier: *Femme nue debout habillée à l'espagnole* (Mujer desnuda vestida a la española), 1933.

Diseño de vestuario de Natalia Goncharova para *España*, 1921.

Natalia Goncharova: figurín para una bailarina española con abanico, 1916.

Natalia Goncharova: figurín español, 1916.

Natalia Goncharova: figurín del vestido de Nijinska en *Bolero*, 1932.

En 1917, los Ballets Rusos vuelven a nuestro país huyendo de la Gran Guerra, esta vez invitados por el director del Liceu de Barcelona y con la intención de instalarse. Presentan varios programas y consiguen un rotundo éxito entre crítica y público, poco acostumbrados a este tipo de espectáculos. Estas actuaciones —retratadas por Ricard Urgell i Carreras en su cuadro *Ballets Rusos en el Liceu de 1917*— suponen la irrupción en Barcelona de los nuevos espectáculos que los artistas rusos estaban presentando en los teatros parisinos. Los Ballets Rusos causan una verdadera conmoción estética y provocan el nacimiento de una verdadera pasión por la música y el ballet en la ciudad condal¹⁰⁵. La excepción a este buen recibimiento lo encontramos con el ballet *Parade*, con escenografía y vestuarios de Picasso quien también acompaña a la compañía, cuya radical modernidad tan sólo conseguirá una tibia acogida.

Por aquel entonces, Diaghilev ya tiene en mente un nuevo ballet de temática española que pensaba encargar a Falla. Cuando el empresario ruso había llegado a nuestro país en 1916, el compositor, tras el éxito de *El Amor Brujo* estrenado en su primera versión en Madrid en 1915 con libreto de María Lejárraga, se encontraba trabajando junto a la escritora en una pantomima titulada *El corregidor y la molinera*, que se estrenaría en la primavera de 1917 y que estaba inspirada en la novela *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón publicada en 1874. Para el nuevo proyecto, Diaghilev pide a Falla que transforme la pantomima en un ballet que refleje el color y el exotismo de la música española, cuenta con Picasso para el diseño escenográfico, tras el éxito de su colaboración en *Parade*, y encarga la coreografía a Massine, aunque contrata al bailarín Félix Fernández como profesor de flamenco de la compañía realizando junto a él un largo viaje por España para profundizar en las tradiciones y costumbres del país.

- Para *Le Tricorne* Diaghilev quería un ballet que reflejase el color y el exotismo de la cultura tradicional española
- Síntesis de elementos contemporáneos, clásicos y populares, con una moderna interpretación de un tema español

Esta obra, gestada durante tres años, supone un verdadero ejercicio de síntesis de elementos contemporáneos, clásicos y populares, en el que sus tres creadores hacen una moderna interpretación de un tema español. Este concepto no era del todo nuevo para la compañía, pues en los ballets anteriores a la guerra, ya habían realizado algo similar con un moderno revisionismo del folclore ruso. Falla, destacado folklorista de la época, se inspira en temas musicales españoles de tradición popular para su partitura. Massine introduce algunas de las características más relevantes de las danzas folklóricas de España bajo la estética clásica. Según su propio testimonio en la Farruca recoge *“todas las sensaciones fuertes experimentadas durante las tardes que iba a los toros”*¹⁰⁶, para escenificar la rivalidad entre el Molinero y el Corregidor. También Picasso recurre para el telón de boca a la representación de una corrida, tema de gran recorrido a lo largo de su extensa obra, mientras que para los decorados escenifica un pueblo del campo español de paredes encaladas, diseñado en estilo cubista con grandes planos superpuestos de formas geométricas y angulosas. Finalmente para el vestuario, realiza una revisión muy personal de algunos de los trajes regionales españoles, con colores llamativos, contornos duros y decoraciones geométricas, a los que suma su propio diseño de maquillaje, que, en conjunto, confieren al cuerpo de baile cierto grado de deshumanización¹⁰⁷. Rafael Alberti expresó así su admiración por el trabajo de Picasso: *“¡Aquel maravilloso telón añil sobre aquel sugerido puentecillo de ojos negros, aquella cal hirviente de los muros y el pozo, toda aquella simple y cálida geometría que se abrazaba fusionándose al quiebro colorido de los bailarines! Nada de lo que vi a la misma compañía me sorprendió tanto y fijó tanta huella”*¹⁰⁸.

Este ballet estrenado bajo el nombre de *Le Tricorne* (El sombrero de tres picos) en 1919 en el teatro Alhambra de Londres, será el fruto más importante de la vivencia española de los Ballets Rusos. La exitosa aceptación de público, que provocaría una verdadera moda por el flamenco y *lo español* en la capital inglesa¹⁰⁹, contrasta con la acogida más bien tibia de la crítica, acostumbrada a los ballets de corte orientalista de la compañía. Resulta interesante un hecho anecdótico ocurrido en este estreno: *Le Tricorne* comparte cartel con la propuesta escenográfica de Matisse para el *Le Chant du rossignol* (El canto del Ruiseñor), lo cual avivó el clásico debate Picasso-Matisse, y causó una gran expectación. Por otro lado, las representaciones originaron una fabulosa leyenda: Félix, el bailarín gitano, enloqueció al verse fuera del proyecto, no sólo no interpretó el papel protagonista del ballet, sino que ni tan siquiera su nombre aparecía en el programa como asesor de Massine en la coreografía. Acabó sus días, internado en un centro psiquiátrico inglés, por lo que ha pasado a la historia de la danza con el sobrenombre de Félix, el loco.

En España, el estreno, que tuvo lugar en 1921 en el Teatro Real de Madrid, también estuvo acompañado de una gran polémica tanto en sectores progresistas como en los más nacionalistas que le acusarán de falta de autenticidad, aunque gozará de la admiración del sector más folklorista de la vanguardia española. A pesar de todas las polémicas, con *Le Tricorne* Diaghilev verá realizada su perseguida aspiración a la obra de arte total; esto es, según sus palabras, *un ballet en el que coreografía, música y pintura, se reúnan bajo una comunicación armoniosa. Le Tricorne va a constituirse en “la máxima expresión de lo español en el mundo del ballet”*¹¹⁰, siendo un referente muy escogido dentro del repertorio de la danza clásica y española a lo largo de las décadas.

- Máxima expresión de lo español en el mundo del ballet



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Ricard Urgell i Carreras: Ballets Rusos en el Liceu, Barcelona, 1917.

Leónide Massine en el papel del molinero, Le Tricorne (El sombrero de tres picos), s/f.

Saludo final en el día del estreno, Le Tricorne (El sombrero de tres picos), Londres, 1919.

Pablo Picasso: boceto de traje de torero, Le Tricorne (El sombrero de tres picos), 1919.

Pablo Picasso: boceto de traje de la corregidora, Le Tricorne (El sombrero de tres picos), 1919.

Pablo Picasso: diseño de escenografía, Le Tricorne (El sombrero de tres picos), 1919.

El estampio delante del telón para Cuadro flamenco diseñado por Pablo Picasso, 1921.

La Rubia de Jerez, El Mate sin pies y María Albaicín delante del telón para Cuadro flamenco diseñado por Pablo Picasso, 1921.

Pablo Picasso: proyecto de decorado, Cuadro flamenco, 1921.

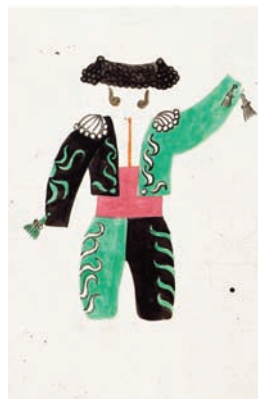
Pablo Picasso: estudio para vestido, Cuadro flamenco, 1921.

Pablo Picasso: estudio para vestido, Cuadro flamenco, 1921.

Pablo Picasso: estudio para traje de luces, Cuadro flamenco, 1921.

Pablo Picasso: estudio para chal, Cuadro flamenco, 1921.

Pablo Picasso: estudio para chal, Cuadro flamenco, 1921.



- *Cuadro Flamenco* mostraba el auténtico carácter de los cafés cantantes de la época con danza, música y canto folklórico popular

- El vestuario de Picasso estaba inspirado en los trajes folklóricos de Andalucía

El último de los tres proyectos de temática española realizados por los Ballets Rusos fue *Cuadro Flamenco*. Este ballet mostraba el auténtico carácter de los cafés cantantes de la época a través de un repertorio de nueve piezas de danza, música y canto folklórico popular que, tal y como figura en el programa de mano, eran todas de tradición andaluza, excepto una jota aragonesa. El espectáculo tiene su origen en la condición impuesta por un productor teatral inglés, a quien Diaghilev se encuentra en la feria de Sevilla de 1921, de incluir en el repertorio de la temporada un verdadero cuadro flamenco como los que allí estaban viendo, con bailaores, cantaores y guitarristas españoles¹¹¹. La estancia en Sevilla le sirve a Diaghilev para contratar a los nuevos artistas españoles de la compañía entre los que estará una de las figuras flamencas más destacadas de la época, *El Estampío*, así como otros bailaores habituales de los cafés cantantes de Madrid y Sevilla. Probablemente las músicas y las danzas tradicionales no fueron arregladas, ni modificadas, dada la profunda admiración que Diaghilev y Stravinsky sentían hacia la música y el baile flamenco, y fueron los propios artistas flamencos los que eligieron el repertorio. La escenografía y los vestuarios, aunque inicialmente encargados a Juan Gris, finalmente fueron realizados por Picasso, quien al enterarse de la existencia del proyecto, presenta a Diaghilev unos bocetos en los que trabajaba para otro de los espectáculos de la compañía rusa, *Pulcinella*, en los que se representaba un falso teatro dentro del escenario real. Delante de los palcos y el telón pintados por Picasso, se colocaron una serie de sillas dispuestas en semicírculo como los auténticos cuadros flamencos al más puro estilo español. El vestuario estaba inspirado en los trajes folklóricos de Andalucía y desplegaba sobre el escenario un intenso colorido que acompañaba acertadamente la vivacidad de los bailes.

La obra será estrenada en Londres y más tarde en París, en 1921, con los diseños escenográficos del español por excelencia, Picasso. El éxito fue rotundo y resultó ser la novedad de la temporada teatral. Era la primera vez que se presentaba un auténtico espectáculo flamenco en los teatros de Londres y París ante un público apasionado por todo lo español y acostumbrado a asistir cada temporada a las novedades que les traían los Ballets Rusos. Las críticas llenan de elogios los periódicos al día siguiente del estreno. Aún así, la producción no se mantuvo durante la siguiente temporada, seguramente por las dificultades económicas que suponía mantener a esta segunda compañía española junto a la principal.

- La danza española y la cultura flamenca ofrecen a Diaghilev nuevas temáticas y herramientas para el desarrollo creativo de su proyecto artístico
- Los Ballets Rusos aportan a la danza española escénica su concepto de síntesis artística, una estética vanguardista y una producción teatral de categoría internacional, aspectos básicos para la futura renovación de la danza española
- La generación del 27 dará continuidad a esta relación entre la danza española y las vanguardias, entrelazando la experimentación formal y conceptual de las vanguardias con las manifestaciones culturales de raíz tradicional

Los Ballets Rusos visitan por última vez nuestro país en 1927, poco antes de la muerte de su director. Durante todos esos años la danza española y la cultura flamenca ofrecen a Diaghilev nuevas temáticas y herramientas para el desarrollo creativo de su proyecto artístico pero, a su vez, el empresario ruso aporta a la danza española escénica su concepto de síntesis artística, junto a una estética vanguardista y una producción teatral de categoría internacional, aspectos básicos para la futura renovación de la danza española. Pero la influencia de Diaghilev en España no sólo se limitará al ámbito de la danza; *“Si para Diaghilev su encuentro con España y algunos creadores españoles supuso uno de los momentos más creativos y entrañables en la historia de su mítica compañía, en el panorama artístico español la presencia de los rusos dejó una fecunda huella. Probablemente, no hubiese sido posible el desarrollo de algunas manifestaciones teatrales –desde el <<Teatro de Arte>> de los Martínez Sierra a ciertas obras de García Lorca, José Bergamín y Cipriano Rivas Cherif–, el trabajo de pintores y figurinistas –como Fontanals, Néstor de la Torre, Batolozzi, Bacarissas, Grau-Sala, Junyent, entre otros–, la obra escénica de los músicos de la Generación de la República –tanto en el ámbito madrileño, como en el barcelonés– y, por fin, la renovación del ballet español en las figuras de Antonia Mercé <<la Argentina>> y Encarnación López <<la Argentinita>>, sin la fascinante propuesta de <<obra total>> que los rusos ofrecían con Diaghilev a la cabeza, y de quien Ortega y Gasset afirmó: <<Toda una generación le debe las únicas horas de pleno goce estético que le han sido concedidas>>”*¹¹².

En nuestro país, durante las primeras décadas del siglo XX, el arte de las vanguardias será absorbido por numerosos artistas españoles que, atraídos por las innovadoras investigaciones de los nuevos lenguajes artísticos, realizan una estimable aportación al arte de la época, al tiempo que contribuyen a la construcción de la estética moderna del flamenco y a la configuración de la imagen de *lo español* en el arte, dentro y fuera de nuestras fronteras. Pintores y escultores como Manuel Ángeles Ortiz, María Blanchard –única pintora española vinculada al grupo cubista parisino–, José Caballero, Néstor Martín Fernández de la Torre, Gustavo Bacarissas, Pablo Gargallo, Salvador Dalí, Benjamín Palencia, Joan Miró, Ángel Ferrant, Oscar Domínguez o Alberto Sánchez, poseen obras en las que desarrollan sus investigaciones cubofuturistas y surrealistas a partir de motivos referentes al baile flamenco, así como a los ambientes donde se desarrolla, y a sus tipos característicos. La generación del 27 dará continuidad a esta relación entre la danza española y las vanguardias, mediante producciones en las que la experimentación formal y conceptual de las vanguardias se va a entrelazar con las manifestaciones culturales de raíz tradicional. Esta característica podemos observarla tanto en las artes plásticas, como en la música, el teatro, la danza, o la poesía: la *Argentinita*, Manuel de Falla o García Lorca, serán los ejemplos más significativos. Gracias a estos artistas, los cantos y bailes del pueblo andaluz, hasta entonces relegados

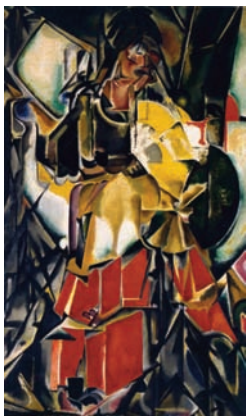
a una subcultura marginal y periférica, se ponen a la misma altura que el arte respetado y culto; García Lorca ve importantes correlaciones entre la evolución de la pintura moderna y el cante jondo, como formas históricas que buscan su esencia más pura, mientras que Alberti emparenta la estética surrealista a la tendencia española hacia lo mágico, lo monstruoso y el sinsentido¹¹³.

Este importante reconocimiento artístico de la cultura tradicional gozará de un fuerte impulso durante la II República y su política de difusión de la cultura en los ámbitos rurales, a través de instituciones como las misiones pedagógicas o el teatro de La Barraca, en las que se hallan implicados artistas e intelectuales de vanguardia. Esta política sociocultural debe ser contemplada a la luz del proceso de democratización de la cultura que se viene produciendo desde la Revolución Francesa con el nacimiento de la nueva clase social burguesa. Dentro de estos programas culturales y educativos, la danza tuvo un papel destacado. Bailarinas como Pastora Imperio, Antonia Mercé, *la Argentina*, o Encarnación López, *la Argentinita*, gozarán de enorme fama y reconocimiento en la época, al tiempo que se relacionan y se integran con la intelectualidad artística más destacada. Estas bailarinas, junto al gran Vicente Escudero, van a ser las responsables de que el baile flamenco exceda el carácter regional, intimista y marginal al que se hallaba relegado, y se transforme en una forma coreográfica elaborada, intelectualizada y escénica que se conocerá como Ballet Flamenco.

“*La escultura de una hoguera*”, diría Jacinto Benavente de la gran bailaora Pastora Imperio, refiriéndose al baile que ejecutaba vestida por entero de rojo¹¹⁴. Fue musa de toda una generación de intelectuales. Poetas, pintores y músicos le admiran, Ramón Pérez de Ayala, Ramón Gaya, Ignacio Zuloaga, e incluso el declarado anti-flamenquista Eugenio Noel le dedica elogios. En 1915, Falla compone para ella *El amor brujo* inspirándose, según él mismo declara, en ideas de carácter popular: “*algunas de ellas tomadas de la propia Pastora Imperio, que las canta por tradición, y a las que no podrá negarse la <<autenticidad>>*”¹¹⁵. La bailaora estrenaría la obra ese mismo año en el teatro Lara de Madrid bajo el título de *Gitanerías*, en un espectáculo en el que baila, canta y recita, bajo la dirección musical de José Moreno Ballesteros, con libreto de María Lejárraga y decorados y figurines de Néstor Martín Fernández de la Torre. Las críticas no fueron muy buenas y para Falla supuso un doloroso fracaso, que le llevaría a convertir la obra original en una suite sinfónica.

En 1925 se estrena en París una nueva versión de *El amor brujo*, a cargo de Antonia Mercé, *la Argentina*, en la que bailará por vez primera junto a Vicente Escudero. Para la ocasión, Falla había realizado el arreglo de la obra para orquesta, a petición de la propia *Argentina* para su conversión en un ballet narrativo, que está considerado como la primera orquestación de música flamenca para escena. El diseño de vestuario fue de Gustavo Bacarissas, amigo de Falla, mientras que la portada del libreto de María Lejárraga fue ilustrada por Goncharova con una de sus bailarinas españolas de estilo cubofuturista¹¹⁶. *La Argentina* consiguió representar un argumento de ambiente popular español a través de la danza. Por un lado, elimina las partes recitadas y crea una moderna puesta en escena en la que quedaba perfectamente integrada su coreografía, para la que utilizaba recursos expresivos propios de la danza española y flamenca que no dudó en alterar con líneas geométricas y angulosas para ayudar al desarrollo dramático de la historia. Por otro lado, la obra conectó con el ambiente parisino de vanguardia al tiempo que, a través de un cuerpo de baile gitano, abordaba la temática de la cultura flamenca tan de moda por aquel entonces, como ya hemos visto, en los ambientes artísticos de la capital francesa. El éxito fue extraordinario y supuso la definitiva proyección internacional para estos artistas flamencos que ya contaban con cierto renombre tanto en Europa como en América. Algunos años más tarde, en 1934, se produciría una nueva y mítica representación de la obra de Falla en el teatro Español de Madrid, que reuniría a las tres estrellas, Pastora Imperio, Antonia Mercé, *la Argentina*, y Vicente Escudero, junto al cantante Miguel de Molina.

- Reconocimiento artístico de la cultura tradicional durante la II República y su política de difusión cultural en los ámbitos rurales, con instituciones como las misiones pedagógicas o el teatro de La Barraca, en las que se implican artistas e intelectuales de vanguardia
- Pastora Imperio, Antonia Mercé la Argentina, Encarnación López la Argentinita, y el Vicente Escudero se integran en la intelectualidad artística y consiguen que el baile flamenco se transforme en forma coreográfica elaborada y escénica que se conocerá como Ballet Flamenco
- En 1925 se estrena en París una nueva versión de *El amor brujo*, con Antonia Mercé y Vicente Escudero, diseños de vestuario de Gustavo Bacarissas, libreto de María Lejárraga cuya portada fue ilustrada por Goncharova con una de sus bailarinas españolas de estilo cubofuturista



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

María Blanchard: *Mujer con abanico*, 1916.

Alberto: *Bailaora*, ca. 1927-1929.

Pablo Gargallo: *Pequeña bailarina española*, 1927.

Ángel Ferrant: *Gitana*, 1933.

Federico García Lorca: *Bailarina española*, ca. 1929-1932.

- Antonia Mercé, *la Argentina*, logra abrir la danza española hacia un nuevo formato coreográfico con una moderna concepción estética
- *La Argentina* incorpora a la danza bolera, la folclórica y la clásica española, un cuarto estilo: el baile flamenco, con la influencia de las vanguardias europeas para romper con los antiguos convencionalismos realistas y armoniosos para el arte
- Importante referente para la vanguardia artística francesa y española, gracias a ella la modernidad irrumpe en la danza española

Antonia Mercé, *la Argentina*, fue la bailarina que logró abrir la danza española hacia un nuevo formato coreográfico, mediante una refinada estilización, una moderna concepción estética y la asimilación tanto del baile flamenco popular como de la danza folklórica de raíz tradicional. “*Con Antonia Mercé se abre un ciclo histórico fundamental en la danza escénica*” ha declarado José Manuel Caballero Bonald, pues poseía “*un arte cuya comunicación dependía a medias de la cabeza y de los pies o, dicho con otras palabras, una expresión totalizadora donde la plasticidad estaba conseguida merced a todas y cada una de las posibilidades externas e internas de la danza*”¹¹⁷. Fue una bailarina con depurada técnica para las escuelas académicas de la danza española —su padre fue primer bailarín y maestro de danza en el Teatro Real de Madrid—, pero también una bailaora de profunda vocación. Desde 1905, viaja a Andalucía donde estudia los bailes gitanos. En 1910, ya triunfa sobre los tablaos de Sevilla, Barcelona, Madrid y París, donde continúa en contacto con la cultura flamenca. En 1914, estrena en Londres *El embrujo de Sevilla*, actuando con figuras importantes del baile flamenco del momento: el maestro Realito, Faico o Antonio el de Bilbao. A partir de entonces, comienza a incorporar los ritmos flamencos más auténticos a su propia sensibilidad e intuición artística, explorando el potencial expresivo, dramático y plástico que encuentra en el lenguaje flamenco, hasta dedicar por entero su carrera al baile flamenco, porque por encima de todo, ella se sentía bailaora.

La Argentina incorpora a las tres escuelas de la danza española, la bolera, la folclórica y la clásica española, un cuarto estilo presente en la tradición dancística española: el baile flamenco. En palabras del bailaor y flamencólogo Fernando Rodríguez “*no sólo es la primera bailarina en el teatro, sino la mejor bailaora en el tablao*”¹¹⁸. Es la más clásica y la más flamenca, su baile es antiguo y vanguardista, personal y universal, porque en la obra de Antonia Mercé se observa no sólo la pasión por el baile popular gitano y por las danzas folklóricas españolas, sino también la innovadora influencia de movimientos artísticos de las vanguardias europeas, como el cubismo: “*...a veces, la amenazante escenografía de sus diseñadores parecía inclinarse hacia el escenario y absorber el violento taconeo como en las composiciones descompuestas de Picasso, que aplanaban las figuras con pinceladas violentas anulando cualquier significación hierática e imponiendo un sentido más uniformemente distribuido (o disruptivo) de la desproporción, la desunión y la desorganización*”¹¹⁹. En sus coreografías, *la Argentina* asimila estas nuevas concepciones artísticas que rompen con los antiguos convencionalismos realistas y armoniosos para el arte, al tiempo que se configura como un importante referente para la vanguardia artística francesa y española, una verdadera musa, gracias a la cual podemos afirmar que la modernidad irrumpe en la danza española. Así, debemos contextualizar su arte dentro de la intelectualidad española de aquellos años. Artistas, pintores y dibujantes la retratan: Sebastián Miranda, José Clará, quien había realizado los famosos dibujos de Isadora Duncan, Carlos Sáenz de Tejada, Gustavo Bacarissas, Cárdenas Castro o Chris Lebeau entre otros muchos. También es elogiada en los textos de respetados críticos y escritores, como Jacinto Benavente, José Ortega y Gasset, Ramón María del Valle Inclán, Federico García Lorca, Paul Valéry, André Levinson o Ernest Hemingway.

Para Antonia Mercé la formación perfecta de una bailarina debía abarcar diferentes ámbitos artísticos que ampliaran y enriquecieran su educación estética: “*En primer lugar, aprovecharía sus años de adolescencia para lograr que dominase la escuela italiana de danza. Sin esta base coreográfica no hay técnica de baile posible. Simultáneamente, le haría aprender música; procuraría que conociese una selección de obras literarias; pondría delante de sus ojos las obras maestras de la pintura universal y por último le haría conocer y estudiar a fondo el origen y la historia del baile a que quisiera dedicarse [...]. Así me formaron a mí*”. Y diferenciaba esta formación de la técnica de una bailaora: “*...es una técnica arbitraria, genial, individualista, si puede decirse así. [...] No hay escuelas para formar bailaoras, como no las hay tampoco para formar poetas y sí para hacer retóricos y gramáticos*”¹²⁰.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Dos fotografías de *La Argentina* en Triana, con diseño de vestuario de Néstor Martín Fernández de la Torre, 1930.
La Argentina en Danza ibérica, con diseño de vestuario de Gustavo Bacarissas, 1930.
La Argentina en Contrabandista, con diseño de vestuario de Salvador Bartolozzi, 1929.
La Argentina con traje de bolero para *El fandango del candil*, con diseño de vestuario de Néstor Martín Fernández de la Torre, 1929.



Una bailarina con esta exquisita formación cultural y artística no debió quedar impasible ante las producciones que por aquel entonces Serge Diaghilev presenta en París con los Ballets Rusos. Alentada por estas representaciones que admira y tras triunfar con éxito por las principales capitales del mundo con su coreografía para *El Amor Brujo* de Falla, Antonia Mercé funda en 1928 su propia compañía: Los *Ballets Espagnols*. Desde entonces comienza a coreografiar una serie de ballets narrativos completos para su compañía, para los que solicita la colaboración de otros artistas españoles seguidores de la vanguardia —Falla, Halffter, Néstor, Bacarissas, María Lejárraga, única escritora perteneciente a la vanguardia literaria en Madrid—. Para estas creaciones *la Argentina* se encarga de toda la producción, elaborando verdaderos espectáculos modernistas que exploran especialmente la temática nacional y enfatizan la línea argumental de la narración a través de la integración artística de la danza, la música y la escenografía. “*Creo en el encuentro en el cuerpo entre la música, la poesía, el dibujo, la escultura y la arquitectura*”¹²¹. En las obras de madurez de Antonia Mercé podemos observar, como ella misma reconoció, algunas importantes afinidades con la compañía de Diaghilev: la cooperación de artistas de vanguardia, el concepto de obra de arte total o el revisionismo etnográfico del folklore ruso realizado por Nijinsky y Fokine. Siguiendo este ejemplo, *la Argentina*, depura, estiliza y renueva la danza española teatral, incluyendo en su repertorio piezas flamencas, obras de tradición popular y coreografías con músicas de destacados compositores españoles como Albéniz, Granados o Falla, algunos de los cuales componen obras especialmente dedicadas a ella.

A semejanza de otros artistas de vanguardia, *la Argentina* recurre a los elementos y motivos folklóricos más representativos de la cultura popular española para la construcción de su propio lenguaje artístico. Poseedora de un verdadero afán etnográfico, que la acompañaría durante toda su vida, recorre la geografía española estudiando las danzas tradicionales de las diferentes regiones, y recogiendo una visión heterogénea y compleja del folklore nacional que se distancia de la imagen de *lo español* configurada homogéneamente durante décadas en torno al estereotipo flamenco. Recurre a las formas coreográficas originales del pueblo, estudiando y analizando con rigor los bailes folclóricos; desde sus aspectos formales, como el vestuario, hasta el sentido conceptual y funcional de los pasos. Sin perder esas resonancias, ese sabor a antiguo, regenera esas danzas tradicionales desde el respeto, la comprensión y la sensibilidad especial que siempre la distingue. De esta manera, Antonia Mercé, *la Argentina*, entronca con el impulso neocasticista o neonacionalista que realizan otros artistas, como sus admirados amigos y colaboradores Falla o Lorca. “*El uso de la Argentina del folclore gitano forjó una especial conexión entre su casticismo español y su modernidad hispánica*”¹²².

- Afinidades con la compañía de Diaghilev: el concepto de obra de arte total, el revisionismo etnográfico del folklore, la cooperación de artistas de vanguardia
- Como otros artistas de vanguardia, la Argentina recurre a los elementos folklóricos más representativos de la cultura española para la construcción de su lenguaje artístico
- Visión heterogénea y compleja del folklore nacional que se distancia de la imagen de lo español configurada en torno al estereotipo flamenco



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Carlos Sáenz de Tejada: cartel para los Ballets espagnols de La Argentina, 1927.

Gustavo Bacarissas: Sin título (La Argentina), ca. 1930.

José Clará: Antonia Mercé, La Argentina, “Baile”, 1919.

José Clará: Antonia Mercé, La Argentina, “Córdoba”, 1919.

Néstor Martín Fernández de la Torre: figurín de la niña bonita de El fandango del candil, 1927.

Fotografía de la representación de Triana con diseños de Néstor Martín Fernández de la Torre, Ópera Cómica de París, 1929.

Néstor Martín Fernández de la Torre: bocetos de escenografía para Triana, 1929.

En otro plano, crea un extenso repertorio de solos de carácter personal, más de sesenta y siete a lo largo de toda su carrera, en los que aborda de manera reflexiva temáticas de marcado carácter español. Entre ellos, destaca su temprana creación de 1910, *La corrida*, que fue su pieza favorita y su primer éxito coreográfico en París, en la que escenifica la intensidad trágica de la lidia, interpretando el movimiento de toro, torero y bailaora, sin perder un ápice de su elegancia y su feminidad. En esta artista se aúnan una poderosa capacidad de expresión y comunicación, una gran inteligencia y, especialmente, una enorme musicalidad. Es quizá este último aspecto, el que más la diferencia de otras intérpretes: su intuición para aplicar sus conocimientos musicales a las coreografías, consiguiendo una profunda complicidad entre música y movimiento. Pero, sobre todo, será recordada como una maestra de las castañuelas. Durante años, estudió las diferentes calidades y sonoridades de las distintas maderas, practicando durante horas con disciplina y pasión, y consiguiendo tal dominio de este acompañamiento percusivo, que en sus obras las castañuelas parecen dialogar narrativamente con el resto de recursos escénicos: movimiento, zapateado, palmas, música, canto, enriqueciendo infinitamente la expresión rítmica de sus bailes.

- Antonia Mercé, *la Argentina*, moderniza la danza española tradicional con un nuevo código coreográfico, una concepción escénica vanguardista y una profunda reivindicación de la mujer liberada

Antonia Mercé, *la Argentina*, consigue modernizar la danza española tradicional a través de un nuevo código coreográfico, una concepción escénica vanguardista y una profunda reivindicación de la mujer liberada. En una de las conferencias que realizó junto a André Levinson y Paul Valéry, afirmaba: “*La cuestión es liberar al cuerpo de las restricciones, de su extrañeza, y devolverle su flexibilidad natural, la elocuencia originaria de una criatura hecha para el movimiento y la armonía entre sentimientos y gestos*”¹²³. Sus largas giras por Europa, América, Asia y el Norte de África y sus innumerables éxitos, consiguen difundir esta nueva visión estética de España por todo el mundo, convirtiéndola en la embajadora de la danza española moderna. Al inicio de la década de los treinta, en la II República, será condecorada con el Lazo de Isabel la Católica de manos de Manuel Azaña, y con la Legión de Honor Francesa como representante de la cultura española. Gracias a esta artista, la danza española sale definitivamente de los ambientes del *music hall* y el teatro de variedades, para validarse como lenguaje artístico digno y respetable.

- Se transforma en símbolo de la mujer moderna, independiente y de raza

Su figura traspasará el ámbito de la danza, transformándose en el símbolo de la mujer moderna, independiente y de raza. En el París de principios de siglo, *la Argentina* encuentra un ambiente bastante permisivo para el desarrollo artístico de las mujeres y una continua inspiración estética para la representación de la figura y la esencia femenina. En este sentido, demuestra una especial preocupación por acercar el vestuario escénico a la moda francesa de influencia art déco, que algunos destacados diseñadores presentaban para la nueva mujer urbana, sensual y liberada. Cuando *bailaba, esa mujer llevaba en ella a todas las mujeres*, llegaría a afirmar Suzanne de Soye. En muchos de sus solos, *la Argentina* homenajea a la mujer y, especialmente, a la mujer española, investigando las danzas que las españolas bailan en las diferentes regiones del país, para llegar a entenderlas no sólo formalmente, sino también desde una perspectiva emocional y humana. Lo cierto es que algunos autores se refieren a su obra como el origen del folclore feminista en España¹²⁴.

- Imagen de la mujer española que se aleja de los tópicos de la *femme fatale* y de la española, de la figura seductora, exótica, alegre y coqueta

La Argentina construye una imagen de la mujer española que se aleja de los tópicos de la *femme fatale* y de la *españolada*, tantas veces representados por artistas varones. Aunque continúa utilizando todos los elementos estereotipados que decoran a la mujer andaluza: castañuelas, chal, peinetas, flores y abanico, consigue modernizar la imagen de la mujer española, elaborando una visión muy personal que se aleja de la reducción tan manida de figura seductora, exótica, alegre y coqueta. Interpreta a multitud de personajes femeninos, retratos reales de mujeres que a través de su danza sienten, sufren y gozan, de manera acorde a su personalidad, sus circunstancias y su origen. Llegar a escenificar el alma, la esencia de las mujeres españolas, se transforma en su verdadera pasión, y por ello, llegará a tener un extenso repertorio de danzas de temática femenina. La muerte prematura de esta gran artista fue una verdadera pérdida para la danza española, pues su sueño de fundar una escuela donde transmitir su legado estético y creativo, no llegó a ver la luz.

- Vicente Escudero es un artista que lleva los movimientos de vanguardia al baile flamenco

Como vemos, desde la década de 1920, las compañías de baile español triunfan en París y Nueva York. Antonia Mercé, *la Argentina*, y Vicente Escudero, con sus respectivas compañías, difunden la danza española y el flamenco con gran éxito por los escenarios nacionales e internacionales. Vicente Escudero es un artista que nos interesa especialmente por su interés y relación con el arte de su época, y por haber llevado los movimientos de vanguardia al baile flamenco. Ya desde joven, demuestra la necesidad de hacer algo diferente en el baile, y en sus actuaciones por pueblos, fiestas, plazas o cafés, “*bailaba un baile que llamaba el tren por habérmelo inspirado, en mis constantes viajes de polizón, el ruido que producían las ruedas según iba variando la velocidad en las curvas y las rectas del trayecto, sobre los rieles. A las gentes de los pueblos les entusiasmaba, sobre todo cuando reproducía con los pies las entradas y salidas de las estaciones. Arrancaba de un pianísimo y matizando en crescendo la velocidad alcanzando el máximo*”¹²⁵.

Desde los inicios de la década de los veinte, actúa en Europa y América, encontrando en los movimientos de vanguardia la inspiración que andaba buscando para la transformación de su baile, así como nuevas formas de trabajo que aplica a su creación: *“Así una noche soñé que bailaba con el ruido de dos motores y al poco tiempo lo convertí en realidad, llevándolo a la escena de la sala Pleyel, de París, en un concierto en el que presenté un baile flamenco-gitano, con el acompañamiento de dos dinamos de diferente intensidad [...] que para mí representaba la lucha del hombre y la máquina, de la improvisación y la técnica mecánica”*¹²⁶. En 1922 se atreve a bailar en París al ritmo de dos motores y en Nueva York lo hace sin acompañamiento musical. A partir de entonces, realiza numerosas giras por España, Europa y Norteamérica, donde le consagran como uno de los más importantes bailarines del momento.

Vicente Escudero fue una figura distinta y especial dentro del flamenco. Vallisoletano de nacimiento, aunque fue criado entre gitanos, distaba mucho de los flamencos genuinos de raza. Supo imprimir a su baile el carácter sobrio, recio y seco de los castellanos viejos. Defendió la expresión severa, dramática y pura en el flamenco, sin concesiones a efectismos superficiales, ni afectadas adulteraciones propias del falso temperamento que con frivolidad algunos intérpretes imprimían al baile. A partir de los años cuarenta, goza de una gran proyección artística y desarrolla un baile flamenco viril, duro y rectilíneo, preciso en las formas e intenso en la expresión.

Con la década de 1930 se instala en París, donde se relaciona con destacados artistas cubistas, dadaístas y surrealistas —Joan Miró, Fernand Léger, Juan Gris, Jean Metzinger, Man Ray, André Breton, Luis Buñuel, Paul Eluard, Tristan Tzara, Marcel Duchamp—, experiencia que modificará profundamente su baile. Le emociona el ritmo y el color que existe en los cuadros abstractos de Picasso. En el cubismo encuentra la estética geométrica y moderna que caracteriza su estilo. *“Del cubismo me interesaba sobre todo la coincidencia con una gran preocupación mía: conseguir el equilibrio estético entre cada una de mis actitudes con una total despreocupación por todo lo que perciben y deforman directamente los sentidos [...] La pintura surrealista fue la que me inspiró bailar arquitectónicamente. Veía en ella en unos momentos solidez, y en otros una sutileza que, sin embargo, estaba muy lejos de la blandura. Acepté la consigna surrealista: la habilidad artística se parece a una mascarada que compromete la dignidad humana. Desde entonces yo bailo con el corazón y sigo sus dictados tenga o no razón, pues pienso que en arte es preciso decir algo sin que las palabras tengan arrugas”*¹²⁷.

Inspirado por sus amigos vanguardistas Miró y Picabia, y por la obra de su admirado Picasso, realiza dibujos y pinturas sobre el tema del baile que rápidamente se transforman en una nueva herramienta para la expresión de sus danzas, bien como visualización plástica —color, ritmo, línea, estructura— en la composición de las coreografías, o también como descripciones didácticas de sus ideales estéticos para el baile flamenco. *“Forzosamente todo bailarín creador tiene que ser un pintor de baile, un pintor sin técnicas quizás, pero que ha de llevar dentro la plástica, el color, el ritmo”*¹²⁸. Él mismo se declara neófito en cuestiones referentes a las técnicas y reglas necesarias para la pintura y el dibujo, pero, por otro lado, halla en esa ignorancia la libertad que requiere para expresarse sin ataduras ni preocupaciones. Sus dibujos, o *bailles sobre papel*, se basan en recuerdos, sueños o formas de su imaginación, en los que aplica la estética y los procedimientos surrealistas relacionados con las gráficas automáticas del inconsciente y el mundo onírico. *“Son decorados para sus actuaciones y figuras aisladas o grupos en distintos pases del baile flamenco. Pero siempre rozados con su baile: unas veces posturas perfectas, módulos de su recta ejecución; otras caricaturas grotescas de quienes pretenden ejecutar lo que ignoran”*¹²⁹.

- Representante de un baile flamenco viril, duro y rectilíneo, preciso en las formas e intenso en la expresión
- En 1930 se instala en París, donde se relaciona con destacados artistas cubistas, dadaístas y surrealistas
- Del cubismo toma la estética geométrica y moderna y la pintura surrealista le inspira para bailar arquitectónicamente
- Dibuja y pinta para representar sus danzas y para la descripción didáctica de sus ideales estéticos en el baile flamenco.
- Idea del bailarín como un pintor de baile
- Dibujos o bailes sobre papel basados en recuerdos, sueños o formas imaginarias siguiendo la estética y los procedimientos surrealistas



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Man Ray: cuatro fotografías de Vicente Escudero aparecidas en el núm. 1 de *Variétés*, Bruselas, 15 de mayo de 1928.

Edward Weston: fotografía de Vicente Escudero, Los Ángeles, 27 de julio de 1935.

- Su baile busca la pureza de la forma a través de la sobriedad expresiva y la investigación en el legado tradicional
- Reactualiza o reinterpreta las formas populares bajo su estética rigurosa y contemporánea

- La generación del 27 legítima y dignifica el flamenco como manifestación cultural y artística de primer orden
- Federico García Lorca fue una importante figura en esta construcción de lo español
- Labor de investigación y recuperación del folclore andaluz en busca de las formas populares más puras desde la música, la literatura, la poesía y la danza.
- Artista polifacético: arregló e interpretó música, dibujó y estuvo muy interesado en la danza de su época; fue un gran amigo de Encarnación López Júlvez, *la Argentinita*

Las concepciones de la vanguardia artística le llevan a reflexionar sobre el flamenco, y Escudero realiza una importante labor teórica en torno a la danza. Escribe *Mi baile* en 1947, libro que dedica a su coetánea *la Argentina*, y publica su famoso *Decálogo del Baile Flamenco*, cuya presentación se realiza en 1951 en la galería Dalmau, frecuentada por los círculos artísticos más vanguardistas de Barcelona, donde también expone su amigo Picabia. Este decálogo fue una verdadera declaración de principios, en el que plantea las ideas estéticas que aplica a su baile flamenco. Un baile que busca la pureza de la forma a través de la sobriedad expresiva y la investigación en el legado tradicional. Escudero fue capaz de unir las ideas más modernas a las formas más antiguas que toma del pueblo, y ahí radica su más importante hallazgo, la reactualización o reinterpretación de esas formas populares bajo su estética rigurosa y contemporánea, con la influencia de los movimientos artísticos de vanguardia.

A partir de la década de los cincuenta realiza giras por toda América y Europa, consiguiendo una gran aceptación internacional que no será correspondida plenamente en nuestro país. Su visión radical del flamenco no estará ajena de ciertas polémicas y críticas, que serán avivadas por su fuerte personalidad y sus declaraciones en ocasiones desafiantes e incluso injustas que, para algunos artistas, restan valor a su arte. Su visión adelantada y moderna del baile flamenco no fue siempre comprendida en una época en la se defendía el retorno a las fuentes antiguas y tradicionales.

El flamenco triunfa en nuestro país, reafirmandose cada vez con mayor fuerza como manifestación cultural y artística de primer orden, legitimada y dignificada por los intelectuales de la generación del 27. Manuel de Falla y Federico García Lorca, dando continuidad a la corriente nacionalista nacida en el siglo anterior, realizarán una importante labor de investigación y recuperación del folclore andaluz en busca de las formas populares más puras. En 1922 organizan junto a Miguel Cerón el *Concurso de Cante Jondo* celebrado en la Alhambra, cuyo fin será rescatar el cante, el toque y el baile primitivo andaluz. Para el concurso se preparan conferencias. Lorca lee *Importancia artística e histórica del primitivo cante andaluz, llamado Cante Jondo*, en la que admira las letras utilizadas en el cante flamenco, como lenguaje capaz de transmitir de manera concisa el sentimiento del pueblo andaluz. Falla publica una recopilación de ensayos titulada *El cante jondo*, en la que lo califica como “el único canto europeo que conserva en toda su pureza, tanto en su estructura como en su estilo, las buenas cualidades e la canción primitiva del pueblo oriental”¹³⁰. Lorca es uno de los artistas más influyentes en la construcción de *lo español* en esta época. Desde muy joven, queda impresionado por las costumbres, las fiestas y los romances populares de la Andalucía rural que vive, y admira las profundas raíces sobre las que estas manifestaciones se construyen en el tiempo y su transcendencia como perpetuación de la cultura viva del pueblo, de la *cultura de sangre o viejísima cultura*, cómo él mismo denomina. Investiga especialmente el folclore andaluz y el flamenco como expresiones del pueblo gitano y, desde entonces, su obra poética y teatral se vincula de manera especial al mundo de la danza española y el flamenco. Sus piezas dramáticas y poéticas recogen la esencia del temperamento andaluz, su visión trágica de la vida, la alegría de sus fiestas y sus modos de expresión a través del flamenco.

Además del medio literario, Lorca conoce otros lenguajes artísticos. Fue un artista polifacético que arregló e interpretó música, dibujó y estuvo muy interesado en la danza de su época. Se relacionó con una de las bailarinas españolas coetáneas más famosas: Encarnación López Júlvez, *la Argentinita*. Les unía el interés común por las manifestaciones culturales de raíz popular, por la recuperación de la música y la danza tradicional, interés que les lleva a colaborar profesionalmente en varios proyectos artísticos. En 1931 graban una serie de cinco discos titulada *Canciones populares antiguas*, armonizadas e interpretadas al piano por Lorca y cantadas por *la Argentinita*, quien también las acompaña con castañuelas. No era su primera colaboración. Ya en 1920 trabajan juntos en el montaje teatral de *El maleficio de la*

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Vicente Escudero: Dibujos automáticos reproducidos en *Pintura que baila*, Afrodisio Aguado, Madrid, 1950.
 Vicente Escudero: Dibujos con movimiento de baile, 1934.
 Vicente Escudero: *Flamenco serio*, reproducido en *Pintura que baila*, Afrodisio Aguado, Madrid, 1950.
 Vicente Escudero: *Sí y No*, años cincuenta.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Portada para la serie de discos *Canciones populares antiguas*, grabados por Federico García Lorca y La Argentinita, 1931.

Federico García Lorca, La Argentinita y Rafael Alberti, 1934.

Encarnación López Júlvez, La Argentinita, s/f.

Retrato de La Argentinita, 1916.

Julio Romero de Torres: La Argentinita, s/f.

Julio Romero de Torres: Encarnación López, La Argentinita, s/f.

Marius de Zayas: La Argentinita, 1941.

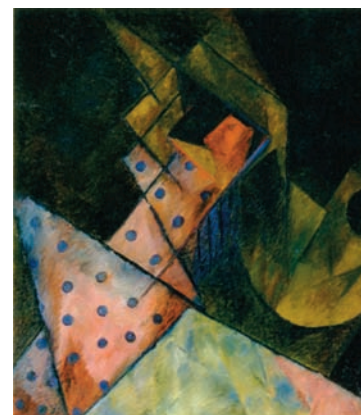
Manuel Fontanals y Federico García Lorca observan la maqueta de una escena para *La zapatera prodigiosa*, s/f.

Elenco de artistas para *Las Calles de Cádiz*, en el centro sentadas Encarnación López, la Argentinita, y su hermana Pilar López Júlvez, Teatro Español, Madrid, 1933.

Retrato de Pilar López Júlvez, s/f.

Salvador Dalí: Telón de fondo para *El café de Chinitas*, 1943.

Salvador Dalí: Telón para *El café de Chinitas*, 1943.



- Encarnación López Júlvez, *la Argentinita*, recoge bailes flamencos y bailes folklóricos españoles para su posterior adaptación y recreación en el medio teatral
- La base de sus espectáculos son las músicas de raíz popular de los más celebrados autores españoles, como Albéniz, Falla o Granados
- Colabora con escritores y poetas de la generación del 27, especialmente con García Lorca y Alberti, bailando sus poemas, textos y músicas en sus conferencias

Mariposa, la primera obra teatral de Lorca, quien quería utilizar los recursos dramáticos de la danza e invita a *la Argentinita* para que interprete el frágil baile de la mariposa. Según sabemos por las críticas periodísticas, pese a los decorados de Fernando Mignoni, el vestuario de Rafael Barradas y la puesta en escena de Gregorio Martínez Sierra, la presentación en el teatro Eslava de Madrid fue un rotundo fracaso. Tan sólo se salvó la interpretación de *la Argentinita*. Encarnación López Júlvez, *la Argentinita*, fue una bailarina de enorme fama, que inició su carrera en los teatros de variedades. Desde joven llama la atención por ser una artista muy completa, de exquisito y refinado estilo, y con gran habilidad para cantar, bailar e interpretar. Se interesó por la danza popular española, que estudió a fondo, recogiendo los bailes folklóricos de las diversas regiones de España para su posterior adaptación y recreación en el medio teatral. Dentro de su repertorio también incluye bailes flamencos, así como coreografías sobre músicas de raíz popular de los más celebrados autores españoles como Albéniz, Falla o Granados que serán la base de sus espectáculos.

Interesada por las corrientes del arte de vanguardia dentro de la música, la plástica, la literatura y la danza, llega a colaborar con el Ballet Ruso de Montecarlo. Se relaciona con los más destacados escritores y poetas de la generación del 27, especialmente con García Lorca y Alberti, con quienes colabora en conferencias en las que ilustra con danzas sus poemas, textos y músicas. Numerosos dibujantes, caricaturistas y pintores, como Julio Romero de Torres, la retratan, dejando un valioso testimonio de su baile. También sus espectáculos conectan con las inquietudes artísticas y pictóricas de su tiempo a través de los diseños escénicos para sus coreografías teatrales, para los cuales colaboran artistas como Salvador Dalí, Manuel Fontanals o Santiago Ontañón, amigo y colaborador de Lorca en *La Barraca*.

En 1932 funda junto a su compañero, el torero Ignacio Sánchez Mejías, la Compañía de Bailes Españoles, con la que inicia la creación de una serie de proyectos de gran envergadura. Su presentación en el Teatro Español de Madrid viene acompañada de un enorme éxito. El espectáculo que estrenan para la ocasión incluía tres coreografías de *la Argentinita*: una nueva versión de *El Amor Brujo* de Falla con decorados de Fontanals y orquesta dirigida por Ernesto Halffter, *Nochebuena en Jerez*, con villancicos populares gitanos, y *Las calles de Cádiz*, pieza que causó verdadera conmoción. Creada a partir de la idea original y argumento de Sánchez Mejías, con decorados de Ontañón y, de nuevo, la colaboración inestimable de García Lorca, está considerada como la primera obra que presentaba un cuerpo de baile flamenco en el que varias bailaoras interpretaban la coreografía al unísono. Además, integraba bailaores de la calle seleccionados personalmente por Sánchez Mejías por los pueblos de Cádiz y Sevilla, lo cual reivindicaba la riqueza del baile y el cante flamenco genuino, tradicionalmente restringido al ámbito de los gitanos que sobrevivían actuando para fiestas. Así, estas obras conectan el mundo del flamenco con la vanguardia artística del momento, al tiempo que han quedado inscritas en la historia del flamenco por la intervención de auténticas figuras de la época, como *el Niño Gloria*, Juana *La Macarrona*, o *La Malena*, entre otras.

Al año siguiente, 1933, la Compañía de Bailes Españoles estrena en el teatro Calderón de Madrid *La romería de los cornudos*, una coreografía de Pilar López Júlvez, hermana de *la Argentinita* y como ella, bailarina, con música de Gustavo Pittaluga, argumento de Federico García Lorca y Cipriano de Rivas Cherif, y telón original de Alberto Sánchez. Años más tarde, será presentado por El Ballet Ruso de Montecarlo bajo la dirección coreográfica de Pilar López, en el Music Hall de Cleveland, Ohio. En 1936, tras su exilio voluntario de España junto a su hermana Pilar, actúa en numerosas capitales europeas y norteafricanas. En 1938, Massine coreógrafo en aquel momento para el Ballet Ruso de Montecarlo, pedirá la colaboración de *la Argentinita* para coreografiar el *Capicho Español* de Rimski-Korsakov para la compañía¹³¹.

La trayectoria artística de *la Argentinita* le lleva a conquistar escenarios en Europa y en todo el continente americano, desde Buenos Aires a Nueva York, así como en el norte de África. En 1943, se presenta en el Metropolitan Opera House de Nueva York *El Café de Chinitas*, sobre versos de Lorca, en el que se representaba el mítico café malagueño. Este proyecto patrocinado por el Marqués de Cuevas, contaba con la coreografía de *la Argentinita*, esta vez arropada por una orquesta dirigida por José Iturbi y los decorados de Salvador Dalí. Para la ocasión, Dalí diseña el famoso telón de fondo en el que pinta una enorme guitarra que da cuerpo a una bailarina con los brazos abiertos, crucificada, y con unas manos ensangrentadas en las que sostiene unas castañuelas: la referencia a la Guerra Civil Española parece clara.

Los espectáculos de *la Argentinita*, con una fuerte inspiración interdisciplinar, siguen de alguna forma la estela de los famosos Ballets Rusos y su concepción del espacio escénico como lugar de encuentro de las artes en busca del ideal wagneriano de la *obra de arte total*, mediante la reunión de artistas de diversas disciplinas quienes aspiran a una auténtica fusión artística. Esta artista conectó la danza española con el arte de vanguardia de su época, reconciliando tradición y vanguardia a través de montajes que integraron los movimientos artísticos del momento junto a los bailes populares de nuestro país.

- Espectáculos de fuerte inspiración interdisciplinar que siguen la estela de los famosos Ballets Rusos y reúnen a artistas de diversas disciplinas quienes aspiran a una auténtica fusión artística

El nacimiento de la *modern dance*: Martha Graham e Isamu Noguchi

Tras las experimentaciones realizadas por los Ballets Rusos y los Ballets Suecos en las que la danza clásica se renueva en estrecha colaboración con las artes plásticas, así como las innovaciones propuestas por las pioneras norteamericanas en su descubrimiento de la danza libre y las correlativas investigaciones sobre movimiento corporal de teóricos y bailarines europeos, surge una nueva generación de bailarines que heredan todas estas bases y experiencias y se convierten en los auténticos artífices de la gran renovación en el mundo de la danza que permitirá el nacimiento de la *modern dance*. Estamos hablando, sin lugar a dudas, de Martha Graham y Doris Humphrey en E.E.U.U., formadas en la escuela del Denishawn, y de Mary Wigman y Kurt Jooss en Europa, como discípulos de Laban.

Estos bailarines modernos tienen la necesidad de conectar su danza con la vida. Si las anteriores precursoras habían buscado su inspiración principalmente en la naturaleza y en el arte del pasado, la nueva generación de la *modern dance* se inspira en la sociedad moderna. Su nueva visión de la danza integra las preocupaciones de orden social, estético, cultural, económico y político de su tiempo, esto es, *sus* preocupaciones. Buscan una forma de danza que transmita sus sentimientos, sus ideas, su forma de ser y de reaccionar, de expresarse ante los acontecimientos de su entorno. Para ello, encuentran un nuevo vocabulario motriz y corporal, una nueva fraseología del movimiento. Necesitan una danza moderna porque se sienten artistas modernos, bailarines modernos. Modernos que remiten a los románticos del XIX, al pintor de la vida moderna de Baudelaire para quien el oficio de pintor tiene que ver con la fisiología humana, con las fuerzas interiores que provocan sensaciones, pasiones, deseos, sentimientos. Es el temperamento de los pintores modernos y, también, como vamos a ver, de los bailarines modernos.

De toda esta generación, Martha Graham es la figura más destacada e influyente: *el término modern dance se utiliza por primera vez en abril de 1926 para designar un trabajo de Martha Graham*¹³². Se podría afirmar que gracias a esta artista la danza se adentra definitivamente en la modernidad. El resto de las artes ya la habían alcanzado para entonces, pero ninguna de ellas había iniciado su andadura moderna en Estados Unidos y de la mano de una mujer. La danza se hace moderna y se afirma como forma de arte con plena autonomía, dejando de ser la “*hijastra de las artes*”¹³³.

Martha Graham no sólo es una extraordinaria bailarina y coreógrafa, sino también una mujer de su tiempo, sensible a los acontecimientos y consciente de los problemas de la sociedad en la que vive. Es una bailarina que se preocupa por que su danza hable de su realidad vital. No quiere contar historias exóticas y lejanas, quiere gritar ante las injusticias sociales que ve a su alrededor. Para ello necesita una nueva forma de danza que esté provista de emociones verdaderamente humanas, que conecte con el público, despierte su curiosidad y le haga reflexionar acerca de la sociedad contemporánea. Busca la inspiración en su mundo interior, sus sentimientos, sus pensamientos, sus deseos, en su experiencia como ser humano. Sus antecedentes los encontramos en la pionera norteamericana Isadora Duncan y el concepto de libertad, naturalidad y expresividad que contiene su innovadora danza de principios de siglo XX, así como en la expresionista alemana Mary Wigman que en la década de los veinte explora un nuevo estilo coreográfico en el que refleja su propia individualidad como mujer, pero también los dramáticos acontecimientos que vive su país.

El carácter intenso y emocional del estilo de Martha Graham también recibe influencias de culturas lejanas. En 1930 ha viajado a Nuevo México, donde queda impresionada por los pueblos primitivos y por la forma en que los indios articulan sus ritos y tradiciones con la sociedad moderna coetánea. De regreso a Nueva York, intenta articular de una manera similar todas esas impresiones en sus coreografías. Es el principio de la coreógrafa socióloga. Corre el año 1931 cuando coreografía *Primitive Mysteries* (Misterios Primitivos), *Bachanale* (Bacanal) y *Primitive Canticles* (Cánticos Primitivos). A partir de 1934 con *American Provincials* (Provincianos Americanos) y *Frontier* (Frontera) en 1935 inicia una década dedicada a temas explícitamente americanos en los que critica la sociedad americana que le ha tocado vivir y las injusticias y sufrimientos del mundo.

Esta etapa creativa culmina con *Appalachian Spring* (Primavera en los Apalaches), estrenada la tarde del 30 de diciembre de 1944 en la Biblioteca de Congresos de Washington, para la que Graham trata una situación relacionada con circunstancias de su propia vida. La coreografía se inicia cuando un hombre y tras él, una mujer, entran al escenario de espaldas hasta que giran sus cabezas, encuentran sus miradas, corren al encuentro y se abrazan. Parecen contentos, están satisfechos del hogar y la familia que han de construir: su vestimenta les delata como un joven matrimonio de la América provinciana. A continuación otro hombre ataviado como un pastor evangelista avanza hasta el borde de la escena, con la barbilla altiva y cierto aire autoritario. Le siguen cinco sumisas jovencitas que andan con pasos cortos, la cabeza baja y que se arrodillan con movimientos rápidos ante él. Sólo una de ellas se desmarca del grupo: representa el

- Los bailarines modernos integran en sus coreografías sus preocupaciones de orden social, estético, cultural, económico y político de su tiempo
- Son modernos en el sentido romántico del término, quieren expresar la fisiología humana, las fuerzas interiores que provocan sensaciones, pasiones, deseos, sentimientos
- Martha Graham es la creadora de la danza moderna; gracias a ella la danza se adentra definitivamente en la modernidad
- Necesidad de conectar la danza con la realidad, con las injusticias sociales que ve a su alrededor
- Busca la inspiración en su mundo interior y en su experiencia como ser humano

espíritu rebelde e inquieto que había tenido Martha Graham en su juventud. Es la evocación de la primavera en Pennsylvania, donde había pasado su infancia, educada bajo la más estricta tradición puritana. A través de esta danza Graham se rebela contra el alma intolerante del puritanismo americano. Los bailarines evolucionan con movimientos concisos pero significativos, expresivos pero sin adornos, directos e intensos, enfatizando los rasgos y los sentimientos de cada uno de los personajes. Emociones y actitudes que retratan la vida en el pasado americano pero que, sobre todo, son universales y comunes a la idiosincrasia del ser humano: soledad, distancia, amor, fe, valor, placer, alegría, miedo, muerte,... ahí radica toda su fuerza.

- Nuevo lenguaje expresivo para el movimiento corporal con un nuevo vocabulario estilístico y una técnica corporal propia

Con esta composición Martha Graham se consolidaba como la más importante creadora e innovadora en el mundo de la danza moderna porque es capaz de crear un nuevo vocabulario estilístico, una técnica corporal propia. Flexibiliza y articula el movimiento de la parte superior del cuerpo, entregando un papel principal a la respiración, la contracción y la relajación. Además, desarrolla y experimenta nuevas formas de impulsos, saltos y caídas. En definitiva, crea un nuevo lenguaje expresivo para el movimiento corporal y consigue renovar el vocabulario propio de la danza, creando un nuevo estilo de danza. Hablando de la técnica de Graham, Merle Armitage dirá: *“Su imaginación evoca con frecuencia formas que parecen no ofrecer ninguna posibilidad de realización plástica. No obstante, gracias a una convicción y a una técnica sorprendentes estas formas llegan a ser muy comunicativas”*¹³⁴.

- Danza de movimientos concisos, esenciales, concentrados que transmiten emociones intensas, la esencia del sentimiento o idea que quiere contar
- Danza abstracta y simbólica que habla de valores universales

Martha Graham es una verdadera pionera en su visión de la danza desde un punto de vista abstracto. Le interesa la calidad del movimiento corporal en relación con su fuerza expresiva: quiere transmitir emociones intensas, encontrar la esencia misma del sentimiento o idea que quiere contar. Así, su danza se reduce a movimientos concisos, esenciales, concentrados. Ya en la década de los cincuenta evoluciona de manera lógica —gracias a un intuitivo e inteligente desarrollo corporal-cinético—, hacia un lenguaje simbólico, que caracterizará la siguiente etapa creativa, centrada en temas de la mitología y las tragedias griegas. Las emociones más íntimas le llevan a lo más universal. La coreógrafa social da paso a la coreógrafa trágica.

Con Martha Graham se consolida un nuevo sistema para el movimiento corporal, pero también se consolidan las conexiones de la danza con las artes plásticas. *“Martha Graham es una apasionada de la pintura. Admira a Picasso, se interesa por Kandinsky y descubre sus escritos sobre pintura abstracta. Aprende que, tanto en la pintura como en la danza, la forma es un agente de transmisión esencial, el único susceptible de difundir y de comunicar la emoción”*¹³⁵. En una ocasión Graham *“había formulado una respuesta al ver el lienzo del pintor ruso Kandinsky que presentaba una mancha roja sobre fondo azul: <<Quiero bailar así>>”*¹³⁶.

- Relación entre la danza moderna y el expresionismo abstracto

Sin embargo la libertad artística y estilística de Graham se halla más lejos de la abstracción rusa que del expresionismo abstracto: ser libre significaba liberarse de las sofocantes convenciones de la cultura puritana. *“Hay que pintar desde el inconsciente”*¹³⁷ decía Jackson Pollock, la principal figura de los expresionistas abstractos, *“Cuando pinto no me preocupo de lo que estoy haciendo. Sólo después de un breve periodo de “toma de conocimiento” veo lo que he hecho. No tengo miedo a hacer cambios, destruir la imagen, etc., porque el cuadro tiene vida propia. Intento que salga por sí mismo. Sólo cuando pierdo el contacto con la obra el resultado es un desastre. En caso contrario, es pura armonía, un fluido toma y daca, y el cuadro sale bien”*¹³⁸. Ambos, Graham y Pollock, estaban profundamente influidos por la psicología de Jung y sus ideas acerca del inconsciente. Su afición junguiana iba más allá de la mera práctica terapéutica y se enredaba en sus creaciones artísticas en las que defendían la expresión de lo natural, lo espontáneo, lo pasional. Ambos son coetáneos,

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Tres fotografías de *Appalachian Spring* (Primavera en los Apalaches), coreografía de Martha Graham, 1944.



espacial y temporalmente, en el Nueva York de los años cuarenta y cincuenta. Sufren de la misma angustia, idéntica melancolía que, lejos de ser privada, es el sentimiento más común y colectivo en aquella época. Es el drama personal, pero universal, de aquellos que aspiran a ser modernos. Y ellos son dos de las figuras más representativas de la modernidad, pues son dos pioneros que rompen definitivamente con los convencionalismos tradicionales del arte.

Al igual que Martha Graham, Jackson Pollock admiraba profundamente a Picasso porque pensaba que no había dejado nada por hacer. Quizás un día —o quizá no, de este modo se puede imaginar la historia—, cae en sus manos esa fotografía en la que aparece Picasso pintando junto a sus colaboradores sobre el telón de *Parade*, en pleno proceso de creación, en el París de 1917. Quizá en ese momento pudo vislumbrar que lo único que quedaba por hacer era afrontar el espacio desde arriba, desde dentro: *“Prefiero fijar el lienzo sin extender al duro suelo. Necesito la resistencia de una superficie dura. En el suelo me encuentro más que a gusto. Me siento más cerca de la pintura, más parte de ella, ya que de esta forma puedo moverme alrededor del cuadro, trabajar desde los cuatro costados y, literalmente, “estar” en la obra. Es parecido al método por el cual los indios del Oeste pintaban sobre la arena”*¹³⁹. A partir de la segunda mitad de los años cuarenta Pollock radicaliza la técnica del *dripping* (chorreo) y el *pouring* (derramado): la pintura se vierte, gotea y salpica desde cierta altura el lienzo extendido sobre el suelo.

Pollock tira el lienzo —la pintura tradicional— al suelo y después lo pisotea. De la misma manera que Martha Graham se planta sobre la danza clásica tradicional europea, para caminar e incluso arrastrarse por encima de ella. El bailarín moderno se tira al suelo en busca de un nuevo modo de bailar, en la misma época en la que Jackson Pollock extiende el lienzo sobre el suelo e inventa una nueva forma de pintar. Ambos artistas están tremendamente unidos a la tierra, al suelo que pisan, mediante un vínculo sagrado, como los indígenas que los dos conocen en sus viajes a Nuevo México. Ambos vuelven a la tierra, a los orígenes, a la horizontalidad.

Danza y pintura se encuentran de nuevo en el expresionismo abstracto: a Pollock, como a todo bailarín, le domina la gravedad, no sólo por la horizontalidad del lienzo sino porque el movimiento es un elemento fundamental en sus *action painting* (pinturas de acción). Puede decirse que Pollock al pintar, baila literalmente sobre el lienzo, y la pintura no es más que la evidencia del rastro de aquellos movimientos. Así lo muestran las imágenes que el cineasta Hans Namuth filma en 1950, mientras Jackson Pollock realiza una de sus famosas *action paintings* sobre un suelo de cristal. *“...imágenes de un hombre que con la frente fruncida medita profundamente sus siguientes pasos pictóricos, [...] con la elegancia y la fuerza física de un bailarín”*¹⁴⁰. Y así también lo aprecia Roger Copeland al afirmar: *“su colaboración dio lugar a una de las películas más significativas sobre la danza. Demostraba (como la pintura rara vez demuestra) que el impulso fundamental subyacente en el expresionismo abstracto era el deseo de transformar la pintura en danza”*¹⁴¹. También este *“elemento danzante en la creación del cuadro se suele relacionar a menudo con el libre fluir del inconsciente, que de esta forma se expresa directamente en el lienzo”*¹⁴². Pero este aspecto no pudo ser recogido en la película de Namuth, en la que Pollock sólo fingía que pintaba. Precisamente esta sensación de actuación fingida y falsa parece ser que fue el desencadenante de una profunda crisis en el artista y su posterior decadencia final¹⁴³.

A pesar de parecer los artistas-actores que más se ajustan a la espontaneidad pasional que exige la época, tanto Pollock como Graham, son artistas de estrategias, o lo que es lo mismo, artistas que controlan su pasión, quizás incluso de manera excesiva. Pollock se defendió en numerosas ocasiones de aquellos críticos que veían sus pinturas como meras explosiones incontroladas y accidentales, argumentando que su experiencia con la técnica de derramar la pintura, le

- Martha Graham se tira al suelo en busca de un nuevo modo de danza, mientras Jackson Pollock extiende el lienzo sobre el suelo e inventa una nueva forma de pintar
- Danza y pintura se encuentran de nuevo en el expresionismo abstracto: a Pollock, como al bailarín, le domina la gravedad, la horizontalidad de la tierra, el movimiento como elemento fundamental de sus *action painting*
- El impulso fundamental subyacente en el expresionismo abstracto era el deseo de transformar la pintura en danza



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Picasso y sus colaboradores pintando el telón de *Parade*, París, 1917.

Hans Namuth: Jackson Pollock pintando *Autumn Rhythm*, 1950.

Fotograma de la película Jackson Pollock de Hans Namuth, en la que aparece el artista pintando sobre un suelo de cristal, 1951.

- Lejos de ajustarse a la espontaneidad pasional que exige la época, controlan e imaginan cada detalle de sus creaciones, cada trazo, cada gesto, cada movimiento

permitía el control del resultado. Tiene controlado e imaginado cada detalle de sus creaciones, cada trazo, cada gesto, cada movimiento. Por ello descubrirá, al final de su carrera, que la pasión no sirve para mucho. Se da cuenta de que pintar *desde el inconsciente* es una empresa abocada al fracaso.

Y tras este descubrimiento, Pollock, se resiste a repetir, una y otra vez, el mismo gesto con el que había logrado sorprender un día. Ya no sabía qué hacer para no perder su condición de moderno. Quizás por eso Pollock admira tanto a Picasso, porque éste había logrado aquello que él nunca consiguió: reinventarse una y otra vez para seguir siendo moderno, el más moderno. Lo cierto es que Pollock no consigue evolucionar artísticamente. Tras sus pinturas chorreantes, no vuelve a sorprender como lo había hecho Picasso veinte años antes. Quizá por eso, se abandona y se sumerge en el alcoholismo y, tras varios accidentes de coche por conducir bebido, va a realizar su último *autodripping sangriento al chocar la cabeza contra el cristal*¹⁴⁴. Puede que, como defiende Estrella de Diego en su libro *Tristísimo Warhol*, el siglo XIX acabara en 1956 con el accidente mortal de Pollock. El más moderno de los modernos no logra sobrevivir al fin de siglo, al fin del expresionismo abstracto, quizás porque lo intuye y no quiere asistir a su entierro. Se queda solo y abandonado, nadie continúa con su pintura de acción, nadie es capaz de aventurarse de nuevo en aquel viaje que tuvo tan trágico y estrepitoso final.

Por el contrario, Martha Graham sobrevive y no sólo eso, logrará crear escuela y formar a un gran número de discípulos que expanden internacionalmente su concepción de la danza. Tras el éxito creciente y la fama mundial que adquiere la Martha Graham Dance Company a finales de los años cuarenta, Graham sufre un período de crisis del que sale con energía renovada. Posee una personalidad muy fuerte y una tremenda fe y convicción en su propio talento. Es capaz de sorprender con sus originales orientaciones en cada nuevo trabajo, nunca le gusta repetirse, y siempre está dispuesta a aceptar riesgos creativos a pesar de las duras críticas que en ocasiones obtiene. Es una persona flexible, abierta e imaginativa, apasionada y lúcida, pero también arrogante, vanidosa, narcisista y egoísta. La mayoría de sus coreografías giran en torno a papeles de heroínas –innominadas o conocidas– que concibió para que fueran interpretadas por ella misma. Es una líder carismática que ejerce una gran influencia sobre sus bailarines. La mayoría de ellos –salvo excepciones como Merce Cunningham– no podrán liberarse jamás de unos lazos emocionales y estilísticos tan fuertes y seguirán sus pasos dedicándose a la enseñanza de la técnica Graham por todo el mundo.

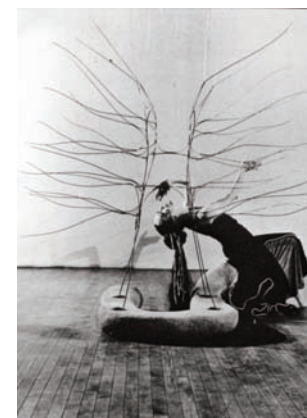
A estos discípulos, Martha Graham, también les legará su profunda admiración por el arte abstracto de vanguardia, la cual le lleva a colaborar con numerosos artistas, como Frederick Kiesler, Ming Cho Lee, Arch Lautener o Alexander Calder. De todos ellos, el escultor Isamu Noguchi será el colaborador más frecuente desde sus más tempranas creaciones. La coreógrafa le ofrece su primer proyecto común en 1935 para *Frontier* (Frontera), ante los problemas con su escenógrafo Arch Lautener. Nunca es fácil trabajar con un genio, y ella lo era: tenía una personalidad arrolladora y un carácter demasiado fuerte. “*Martha Graham nunca me permitió hacer vestuario para ella. Lo que ella quería estaba siempre muy específicamente definido. Mi contribución era limitada*”¹⁴⁵, declarará Noguchi tiempo más tarde. A pesar de los problemas iniciales que surgieron al trabajar juntos, les esperaba una asombrosamente larga y fructífera actividad en común –diecinueve decorados entre 1935 y 1967– que bien podría *rivalizar con el trabajo de Picasso en relación con Diaghilev, como una contribución artística permanente al teatro moderno*¹⁴⁶. Algunas de estas escenografías permanecen inolvidables en la memoria histórica de la danza moderna y del diseño teatral: *Frontier* (Frontera) en 1935, *Hérodíade* (Herodiada) en 1944, *Cave of the Heart* (Cueva del Corazón) en 1946, *Errand into the maze* (Errante en el laberinto) en 1947, *Night Journey* (Viaje nocturno) en 1947, *Embattled Garden* (Jardín Fortificado) en 1958 o *Phaedra* en 1962.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Martha Graham en *Frontier* (Frontera) con la escenografía de Isamu Noguchi, 1935.

Escena de *Herodiade* (Herodiada) con la escenografía de Isamu Noguchi, 1944.

Martha Graham en *Cave of Heart* (Cueva del corazón) con la escenografía de Isamu Noguchi, 1946.



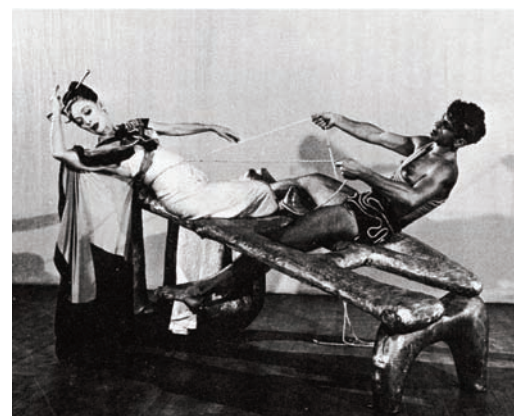
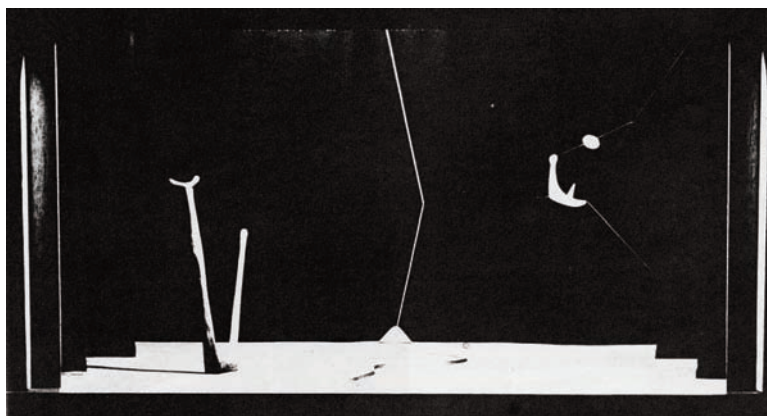
Tan larga colaboración fue posible porque Noguchi encontró en el diseño de los ambientes escénicos un campo de experimentación para sus tempranas investigaciones sobre reestructuración y ambientación de espacios interiores, urbanos y también naturales: plazas, parques, jardines, etc. Noguchi fue un artista que supo integrar en su obra escultórica las diferentes influencias artísticas que recibió. Por un lado, recogió las tradiciones asiáticas con las que se había formado desde su infancia, como el dibujo y la pintura china, la cerámica japonesa o el diseño oriental de jardines, y por otro lado, supo absorber las tendencias modernistas del París de la década de los veinte, como el trabajo escultórico de Constantin Brancusi. Desde sus primeras colaboraciones para el teatro, Noguchi traslada a la escena sus conceptos espaciales sobre figura y abstracción, vacío y plenitud, estableciendo una intensa interacción entre su producción escultórica y sus creaciones escénicas. Sus descubrimientos artísticos como escultor repercutieron definitivamente en la manera de plantearse sus creaciones como escenógrafo. A su vez, sus incursiones en el diseño de decorados influyeron en la concepción y los modelos formales usados en muchas de sus esculturas y en su producción de muebles. Aspectos como la ligereza o la manipulación y construcción de piezas, fueron requerimientos surgidos de las necesidades de agilizar el transporte, embalaje y montaje de los decorados de un teatro a otro. Como él mismo declaró fue un viaje de ida y vuelta¹⁴⁷.

Los diseños escenográficos de Isamu Noguchi consiguen renovar la concepción artística del espacio escénico para la danza. Sus elementos escultóricos de formas óseas transformaban imaginativamente la escena, al tiempo que participaban activamente en la danza interactuando espacial y emocionalmente con el bailarín como prolongaciones de su cuerpo, refugios donde cobijarse o metáforas de sus cuerpos y sentimientos. Esa fue siempre la principal preocupación de Noguchi en su trabajo como escenógrafo: *“Hice el primer decorado para Martha en 1935, Frontier... Mi interés estaba en ver cómo la escultura podría ser en el hipotético espacio teatral una parte viva dentro de las relaciones humanas. Este fue mi interés particular y siempre continué sobre él”*¹⁴⁸. Sus esculturas estuvieron siempre al servicio de las coreografías de Graham, integrándose de tal manera en el movimiento de los bailarines que en algunos casos éstos debían manipularlas, subirse o balancearse sobre ellas, lo cual no siempre fue fácil; necesitaban horas de ensayo para transformar las dificultades en oportunidades interpretativas para evocar las emociones que les eran requeridas. Lo cierto es que los bailarines tuvieron que esforzarse para competir con la poderosa presencia que proyectaban las esculturas de Noguchi sobre la escena¹⁴⁹.

*“Sus decorados son siempre dinámicos, nunca estáticos, nunca un telón. Sus decorados se transforman en compañeros de los bailarines y revelan una relación formal con cada uno de ellos”*¹⁵⁰, afirmaba Martha Graham. Isamu Noguchi conseguía alejarse de los famosos decorados y telones de los *Ballets Russes*, contra los que se declaraba la coreógrafa, tanto a nivel formal como conceptual. Para su primera colaboración en *Frontier* (Frontera), Noguchi crea una de las más poderosas y simples escenografías, tan sólo compuesta por una valla de madera y una cuerda en forma de V que se elevaba hacia el cielo enfatizando la perspectiva de la imagen. Para ambos artistas, esta obra les remitía a su pasado. La genialidad de esta primera colaboración marcó definitivamente las carreras creativas de los dos artistas. Ella no quería decorados, ni vestuarios lujosos, ni tampoco argumentos narrativos, ni historias tradicionales. Las escenografías de Noguchi eran sobrias como desolados paisajes abstractos. Paisajes abstractos para danzas abstractas, escenografías serias para temas serios, todo encajaba.

Noguchi se adaptaba al estilo conciso, severo y simbólico de Graham, al tiempo que ésta entiende cómo trabajar en escena con sus esculturas y las utiliza como herramientas dramáticas de sus coreografías. Martha Graham declaró en

- Isamu Noguchi traslada sus conceptos espaciales sobre figura y abstracción, vacío y plenitud a la escena, relacionando su producción escultórica y sus creaciones escenográficas
- Los diseños escenográficos de Noguchi renuevan la concepción artística del espacio escénico para la danza, participado activamente e interactuando física y emocionalmente con el bailarín
- Escenografías sobrias como desolados paisajes abstractos para danzas abstractas, escenografías serias para temas serios



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Escenografía de Isamu Noguchi para *Errand into the maze* (Errante en el laberinto), 1947.

Martha Graham en *Night Journey* con la escenografía de Isamu Noguchi, 1947.

- Martha Graham descubre el concepto de espacio vacío como elemento visual activo que interactúa con la dimensión física del cuerpo, mientras Isamu Noguchi investiga una nueva perspectiva en su aproximación al cuerpo y al movimiento en el espacio
- Graham utiliza las esculturas de Noguchi como elementos vivos, como herramientas para la construcción formal, narrativa y simbólica de sus coreografías
- La colaboración entre Graham y Noguchi supone una nueva unión entre la danza y el arte

1973: “Sin Isamu Noguchi no podría haber hecho nada. Él me dio el sentido del espacio deshabitado, espacio que es vibrante y vivo, no sólo vacío. No hay espacio vacío aunque tengamos la tendencia a pensar en él como vacío. Siempre me ha dado algo que vivía en el escenario como otro personaje, como otro bailarín, tengo que agradecerle esto a Isamu”¹⁵¹. Se establece entre ambos una estrecha relación simbiótica de la que se alimentan para su inagotable genialidad creativa. Ella descubre el concepto artístico del espacio vacío como elemento visual activo que interactúa con la dimensión física del cuerpo, mientras a él le facilita una nueva perspectiva en su aproximación al cuerpo y al movimiento en el espacio. Cada uno investigando el trabajo del otro, habían encontrado un lenguaje artístico en el cual, todo elemento, todo gesto, significaba algo, nada era gratuito; había que desnudar la esencia misma de la expresión. Y ambos lo habían encontrado tras su rechazo a la escuela académica: la escultura figurativa, él, la danza clásica, ella.

Noguchi había trabajado para otros coreógrafos: en 1926 realiza unas expresivas y funcionales máscaras para la bailarina Mochio Ito –quien le presenta a Martha Graham– y más tarde también crea decorados para Erick Hawkins o Merce Cunningham. Martha Graham, por su parte, había colaborado con diferentes escenógrafos y escultores, pero lo cierto es que ambos consiguen sus más importantes creaciones en sus proyectos conjuntos. Los cuerpos abstractos de Noguchi eran siempre fieles a la fuerza evocadora y abstracta de las coreografías; lograban captar y potenciar todo su dramatismo. Martha Graham supo incorporarlos a sus creaciones como elementos vivos, de una manera nunca antes vista en la unión de artes visuales y teatrales, utilizando sus esculturas como herramientas para la construcción formal, narrativa y simbólica de la obra. Ambos artistas comprenden la relación y la mutua influencia que se establece en un proyecto de colaboración entre la danza y el arte.

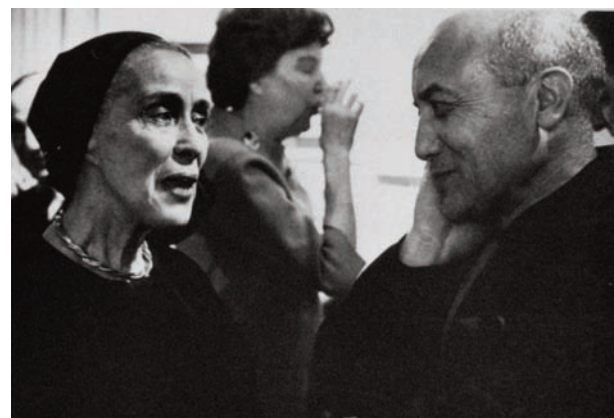
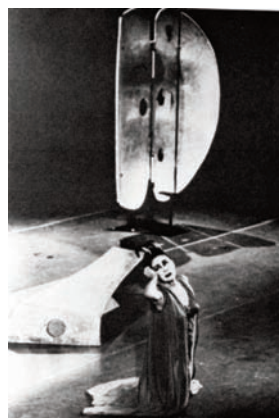
Isamu Noguchi y Martha Graham consiguen dar un paso más en aquel camino iniciado por Diaghilev en las primeras décadas del siglo XX, y que fue continuado por futuristas, constructivistas, dadaístas y surrealistas dentro de sus proyectos escénicos y teatrales. A pesar de que se distancian de aquellas escenografías y presentan una asociación diferente entre el bailarín y los objetos del decorado, en todos sus proyectos de colaboración se puede sentir la idea wagneriana de la obra de arte total, motor de los *Ballets Russes*, y de las ideas de síntesis artística presenta en las vanguardias artísticas. El coreógrafo, el escultor-pintor-escenógrafo y el músico, como compañeros creativos afanados en la misma empresa: integrar todos los aspectos de la creación en un todo unitario que funcione en armonía. En este caso, Martha Graham era siempre la que proponía el tema general del proyecto, y Noguchi era el encargado de traducirlo a términos visuales. Sólo entonces se coreografiaba la danza adaptándose a sus piezas escultóricas. Para asistir a una ruptura definitiva con aquella noción tradicional de colaboración escénica entre las artes, tendremos que esperar al bailarín y coreógrafo Merce Cunningham. Demasiado tiempo y esfuerzo le había costado a la danza tomar su propia identidad moderna frente al resto de las artes, pensaría Cunningham, para seguir sometida a ellas.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Martha Graham en *Dark Meadow* (Pradera oscura) con la escenografía de Isamu Noguchi, 1946.

Martha Graham en *Phaedra* con la escenografía de Isamu Noguchi, 1962.

Martha Graham e Isamu Noguchi conversando, s/f.



La danza en estado puro: Merce Cunningham, John Cage, Robert Rauschenberg y Jasper Johns

“En mi trabajo coreográfico, la base de las danzas es el movimiento, es decir, el cuerpo humano moviéndose en el tiempo y en el espacio. [...] No tiene ninguna otra referencia. Una determinada danza no se origina en un pensamiento mío sobre una historia, un estado de ánimo o una expresión; las proporciones de la danza provienen de la actividad en sí. Cualquier idea respecto a estados anímicos, historia o expresión considerada por el espectador es un producto de su mente, de sus sentimientos, y es libre de actuar en consecuencia”¹⁵².

El bailarín y coreógrafo Merce Cunningham, formado dentro de la compañía de danza de Martha Graham, es el artífice de uno de los más importantes capítulos dentro del histórico camino de colaboraciones entre las artes plásticas y la danza. Aunque más preciso sería afirmar lo contrario, pues Cunningham logra precisamente la des-colaboración entre danza y arte. Cuesta creer que un bailarín formado en el seno de la Martha Graham Dance Company llegara a enfocar la danza de un modo tan distinto al de su maestra. Pocos eran los que después de pasar por las manos de la Graham lograban desarrollar una carrera independiente. Cunningham no sólo lo consigue, sino que llega a cuestionar los fundamentos ideológicos de la gran dama de la *modern dance*. Martha Graham y Merce Cunningham, dos de las grandes figuras de la danza moderna norteamericana del siglo XX, dos genios indiscutibles, desarrollarían unas dilatadas carreras bajo estilos tremendamente personales, originales, creativos y, como veremos, antinómicos.

Desde muy joven Cunningham va a mostrar una inusual apreciación de las artes y de sus posibilidades de conexión. Los primeros proyectos de colaboración artística de Cunningham se remontan a finales de los años treinta, la misma época en la que se incorpora a la compañía de Martha Graham. Ésta conoce al bailarín en 1939 durante una gira de la compañía por Estados Unidos y rápidamente lo incorpora a su elenco. Precisamente a partir de aquel año, la coreógrafa inicia sus proyectos más interdisciplinarios en unión con otros artistas. Mientras Cunningham comienza a bailar en la compañía de danza de Martha Graham, a la que se incorporaban importantes escenógrafos y músicos, también investiga sobre modelos de integración artística totalmente diferentes a los que conoce por su trabajo con Graham.

Merce Cunningham y Martha Graham conocen y disfrutan el arte de vanguardia. Ambos lo introducen en sus creaciones coreográficas, aunque de maneras extremadamente alejadas. Martha Graham tiene que controlar cualquier elemento que intervenga en sus obras, pues la totalidad del conjunto debe estar al servicio de la intención expresiva que busca. Quiere supervisar cada detalle, ella es la coreógrafa, la directora artística y la principal bailarina. Cunningham, en cambio, otorga a sus cómplices-colaboradores plena libertad para sus creaciones y considera a todos los bailarines como solistas. El concepto de libertad que toma Cunningham es radicalmente distinto al de Graham.

Cunningham abandona el estilo dramático y narrativo de Graham. Disfruta experimentando con los movimientos, no con los sentimientos. *“Me interesan más los hechos del movimiento que mi sensación respecto a ellos”*, llega a declarar. No le interesan las grandes tragedias, ya sean clásicas o contemporáneas. Elimina cualquier intención expresiva en sus danzas, así como la intensidad dramática de las interpretaciones. En una de sus piezas, en la hilarante *Bacchus and Cohorts* de *Antic Meet* (Encuentro primitivo) en 1958, parodia salvajemente las intenciones dionisiacas de Graham. *Appalachian Spring* (Primavera en los Apalaches) en 1944, va a suponer para Cunningham la separación definitiva de la legendaria compañía de Graham. A partir de entonces, Merce Cunningham inicia su propia carrera dentro del mundo de la danza, un largo camino creativo que comienza ese mismo año cuando presenta sus primeros solos de danza en colaboración con el músico John Cage. Se trata de seis piezas bailadas para las que música y danza han sido compuestas de manera independiente pero bajo una estructura temporal prefijada, de tal modo que el esquema musical y el coreográfico sólo establecen relación en algunos puntos. Con estas primeras experiencias, Cunningham está descubriendo nuevas perspectivas para la danza, nuevos procesos de integración artística, nuevos modos de relacionar música, danza y arte. Y de esta manera, desde los primeros años cuarenta, comienza a perfilar las claves características que constituirán su estilo de danza.

Desde los comienzos de su carrera, el músico John Cage se transforma en su principal influencia y Cunningham absorbe rápidamente sus principios estéticos y conceptuales. Busca la manera de aplicar a la danza los procesos aleatorios que Cage utiliza en la música. A partir de 1951, comienza a utilizar el azar como medio para definir y organizar sus coreografías: desde la propia creación de los movimientos, eligiendo aquellas partes corporales que deben movilizarse, o el orden de las secuencias coreográficas, hasta el espacio donde se van a ejecutar o el número de bailarines que van a participar. Cage utilizaba sonidos ambientales mientras Cunningham trabajaba con gestos cotidianos; cualquier movimiento era válido para empezar a coreografiar, cualquier sonido, cualquier imagen. Cage será durante muchos años el asesor musical

- El bailarín Merce Cunningham logra la des-colaboración entre danza y arte

- Introduce el arte de vanguardia en sus obras otorgando a sus cómplices-colaboradores plena libertad para sus creaciones

- El concepto de libertad que toma Cunningham es radicalmente distinto al de Graham

- Cunningham elimina cualquier intención expresiva en sus danzas y la intensidad dramática de las interpretaciones

- Cunningham descubre nuevas perspectivas para la danza, nuevos modos de relacionar música, danza y arte

- Aplica a la danza los procesos aleatorios que Cage utiliza en la música para definir y organizar sus coreografías

y principal compositor de la compañía de danza de su gran amigo Merce Cunningham, creada en 1953. Sus trabajos de colaboración se prolongarán durante casi cincuenta años, bajo diferentes métodos de trabajo común y recíproco. De esta manera, logran constituirse como una de las parejas artísticas más estables y determinantes para la danza y el arte del siglo XX. La trascendencia de sus obras y sus planteamientos artísticos marcará la evolución de la danza contemporánea y aún se puede sentir en el arte actual, no sólo por la manera en la que el bailarín de hoy se enfrenta a la composición coreográfica, sino por la apertura de sus enfoques musicales.

- Reivindica la autonomía e identidad de la danza como elemento independiente de la música y el arte, eliminando cualquier tipo de jerarquía que pueda determinar la creación de la obra
- Le interesa el movimiento en sí mismo, no como representación o expresión de la subjetividad del bailarín o del coreógrafo, sino como afirmación del presente más radical: un objeto que se mueve en un tiempo y espacio

Desde los primeros trabajos de colaboración con John Cage, Merce Cunningham está permitiendo que la danza adquiera entidad por sí misma y deje de estar al servicio de la música. Con sus innovadoras concepciones coreográficas, Cunningham reivindica la autonomía e identidad de la danza como elemento independiente de la música y el arte, eliminando cualquier tipo de jerarquía que pueda determinar la creación de la obra y liberando a la danza de cualquier referencia externa. Le interesa el movimiento en sí mismo, no como representación o expresión de la subjetividad del bailarín o del coreógrafo, sino como afirmación del presente más radical, tomando el cuerpo como un objeto, y no como sujeto, que se mueve en el tiempo y en el espacio. Ese debe ser el punto de partida: un paso, un movimiento y, a partir de ahí, toda la experimentación que permitan las limitaciones corporales. Con estos nuevos métodos de trabajo, Cunningham descoloca todo movimiento o gesto originado desde una intención racional, y consigue distanciarse de las formas y procesos tradicionales de composición coreográfica, ampliando de una manera revolucionaria las posibilidades hasta entonces conocidas para el lenguaje de la danza.

En sus comienzos como coreógrafo independiente, Cunningham va a solicitar la colaboración de escenógrafos que había conocido durante sus años con Graham: Arch Lautener en *Four walls* (Cuatro Paredes), de 1944, o Isamu Noguchi en *The seasons* (Las estaciones) de 1947, aunque encontraría sus verdaderos compañeros para el diseño visual de sus trabajos en los artistas Robert Rauschenberg y Jasper Johns.

En 1952, Cunningham y Cage eran invitados un verano más al experimental Black Mountain College en Carolina del Norte. Allí presentan la *performance Acto sin título*, junto a otros artistas, entre los que se encontraba un joven pintor, Robert Rauschenberg, alumno del veterano profesor de la Bauhaus Josef Albers. “*Pinturas blancas de un estudiante visitante, Robert Rauschenberg, colgaban por encima de sus cabezas. Desde una escalera de tijera, Cage con traje y corbata negros, leyó un texto sobre <<la relación de la música con el budismo zen>> y extractos de Meister Eckhart. Luego interpretó <<composición con una radio>>, siguiendo los paréntesis de tiempo predeterminados. Al mismo tiempo Rauschenberg hacía sonar viejos discos en un gramófono hecho girar a mano y David Tudor tocaba un <<piano preparado>>. Más tarde Tudor comenzaba a trabajar con dos cubos vertiendo agua de uno a otro mientras, situados entre el público, Charles Olsen y Mary Caroline Richards leían poesía.*” En mitad de la acción un perro sale del público y es rápidamente integrado en la *performance*. “*Cunningham y otros bailaban por los pasillos perseguidos por un perro excitado. Rauschenberg hacía centellear diapositivas abstractas (creadas intercalando gelatina coloreada entre los cristales) y fragmentos de films proyectados en el cielo raso mostraban primero al cocinero de la escuela, y luego, a medida que bajaba poco a poco desde el cielo raso hacia la pared, la puesta de sol*”¹⁵³. Las noticias de esta *performance* llegan hasta Nueva York y se convierte en un importante modelo de referencia para las numerosas intervenciones artísticas que se sucederán desde finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta. “*...fue como poner en marcha un motor artístico. La historia de este primer proyecto de espectáculo teatral de danza multimedia en forma de happening se ha contado ya muchas veces y forma parte de las leyendas del origen de la práctica artística*

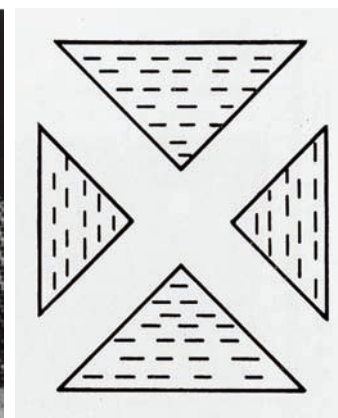
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Martha Graham y Merce Cunningham en *Penitente*, 1940.

Fannie Helen Melcer: Escena de *Antic Meet* (Encuentro Primitivo), 1958.

Timothy Greenfield-Sanders: John Cage, Merce Cunningham y Jasper Johns en 1989.

Diagrama para *Acto sin título* que muestra la disposición de los asientos, Black Mountain College, 1952.



*intermediática: fue la fase inicial del arte conceptual y de acción, un momento de creatividad desbordante, afán irrefrenable de experimentación y espíritu pionero*¹⁵⁴.

Además de esta poderosa influencia sobre futuras *performances* y acciones artísticas, este acto determina el inicio de una de las más polémicas y fructuosas colaboraciones artísticas del siglo XX. Cunningham se arroja al vacío, igual que Cage al silencio y Rauschenberg al lienzo en blanco: hay que recordar que sus *White Paintings* de comienzos de los cincuenta, son las que inspiran a Cage para realizar en 1952 su famosa obra silenciosa *4'33"*, también presentada en el Black Mountain College. Es la danza en el espacio y en el tiempo, pero en un espacio que está vacío y un tiempo que está en silencio. Cunningham, Cage y Rauschenberg, estaban transformando los vínculos que tradicionalmente habían relacionado danza, música y escenografía, permitiendo que en sus creaciones en colaboración cada una de ellas se desarrollase de manera autónoma y libre, eliminando ataduras e influencias, pero siempre con un profundo respeto cargado de paralelismos y afinidades. Estos artistas compartirían, además de una duradera amistad, una manera de entender el arte y el proceso creativo.

En los años cincuenta, sus experiencias se enriquecen y se radicalizan. La danza se independiza completamente de la música y la escenografía. Es la no-relación de las artes, la no-unidad entre la no-danza, el no-arte¹⁵⁵ y la no-música. Coreografía, partitura y decorados se crean como entidades propias e independientes. La única relación que llega a haber entre ellas es la de coexistir simultáneamente en un mismo espacio y tiempo. Y en varias ocasiones, esta puesta en común no se produce hasta el mismo día del estreno: los bailarines no llegan a oír la música hasta la primera actuación. Así es la danza de Merce Cunningham, danza en estado puro.

Tras aquel primer encuentro en el Black Mountain College, Cunningham había encontrado un diseñador para los escenografías y vestuarios de su compañía de danza: el artista Robert Rauschenberg, quien colaboraría intensamente con la compañía de danza de Merce Cunningham a partir de entonces, realizando más de una veintena de escenografías entre 1954 y 1964. Desde su primera colaboración, *Minutiae* en 1954, Rauschenberg supo presentar nuevas ideas para los decorados. En esta primera creación construyó, a imagen y semejanza de sus pinturas combinadas o *collage* pictóricos, una estructura de madera con paneles en los que integró telas, periódicos, cuerdas o espejos, que los bailarines podían atravesar caminando. Pero Rauschenberg fue algo más que el simple colaborador-escenógrafo de Cunningham. Fue un artista que se interesó y comprometió profundamente con la danza y con los bailarines con los que trabajaba –también colaboró posteriormente con otras compañías de danza como la Judson Dance Theater o la de Trisha Brown—. A partir de 1961 participa en las giras de la compañía de Merce Cunningham, y al tiempo que se convertía en un pintor de fama, viajaba en la furgoneta Volkswagen con Cunningham y el resto del equipo. Al llegar al lugar de la representación, Rauschenberg era el encargado de las relaciones con el personal del teatro, así como de limpiar, organizar y montar el escenario y las luces. Durante los tres años siguientes viajó de esta manera con la compañía por todo E.E.U.U. En estos años de colaboración, las escenografías debían reducirse a telones, mallas y medias teñidas, como en *Summerspace* (Espacio de Verano) de 1958, debido en parte a la falta de espacio en la furgoneta: transportaba el equipo de sonido, los decorados, vestuarios, los equipajes personales, además de gran cantidad de comida. Las innovaciones más importantes fueron hechas para la iluminación. En *Aeon*, de 1961, los bailarines llevaban bombillas montadas con dispositivos de encendido, y para *Winterbranch* (Rama de Invierno) en 1964, creó un objeto rodante con luz incorporada, que se desplazaba sin otra iluminación por el fondo del escenario, dejando a menudo amplias zonas del escenario en una oscuridad casi absoluta.

- Cunningham se arroja al vacío, igual que Cage al silencio y Rauschenberg al lienzo en blanco
- Danza, música y escenografía se crean como entidades propias e independientes, eliminando ataduras e influencias, pero con un profundo respeto cargado de paralelismos y afinidades



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Robert Rauschenberg: escenografía para *Minutiae*, 1954.
Merce Cunningham en *Minutiae*, 1954.
Robert Rauschenberg construyendo la máquina de *Aeon*, Japón, 1964.
Farrell Grehan: Merce Cunningham en *Summerspace*, 1958.

- Robert Rauschenberg y Jasper Johns se transforman en los directores artísticos de la *Merce Cunningham Dance Company*, realizando multitud de diseños para sus escenografías y vestuarios
- Johns y Rauschenberg regresan a la figuración, mientras Cunningham se acerca más al ballet académico que a la técnica Graham
- Rauschenberg, Johns y Cunningham erradican la conducta impulsiva, espontánea y pasional de Pollock y Graham

Rauschenberg era capaz de compaginar increíblemente su prometedora carrera como pintor y fotógrafo con sus colaboraciones como escenógrafo, maquinista y técnico de luces, entre otras obligaciones, para la compañía. En 1964 Robert Rauschenberg acompaña a la Merce Cunningham Dance Company en su gira mundial, coincidiendo curiosamente en Venecia con la Bienal de Arte en la se exponía obras del pintor en el pabellón de Estados Unidos, y en la que fue premiado. Esto provoca tal proyección internacional para su trayectoria artística que, a partir de entonces, Rauschenberg se distancia de la compañía de Cunningham. Es entonces cuando su amigo Jasper Johns toma el relevo y se convierte en el asesor artístico de la Merce Cunningham Dance Company a partir de 1967.

Para tal empresa, Johns, lejos de diseñar personalmente todas las escenografías, prefiere seleccionar a aquellos pintores que según él *podieran comprender la diferencia entre el teatro y el estudio*. Gracias a este planteamiento, la compañía contó con importantes socios para sus siguientes escenografías: Frank Stella colaboró con sus tiras móviles de tela de colores primarios en *Scramble* (1967), Andy Warhol con sus almohadones flotantes de plástico plateado relleno de helio en *Rainforest* (1968) —que originalmente componían una instalación en una galería denominada *Silver Clouds*—, Robert Morris con su columna de luz que se movía de un lado a otro en el centro del escenario de *Canfield* (1969), o Bruce Nauman con su hilera de ventiladores en *Tread* (1970).

Robert Rauschenberg y Jasper Johns pertenecían a la emergente vanguardia norteamericana que se había rebelado contra el gesto pesado, orgánico y natural de la generación anterior; la de los pintores de la Escuela de Nueva York. Defendían el espíritu iconoclasta de Marcel Duchamp, quien influiría definitivamente en su obra al anticipar su rechazo hacia el expresionismo abstracto —*el arte debería tomar una dirección de expresión intelectual y no de expresión animal*— y más concretamente hacia Jackson Pollock y Willem de Kooning: en 1953, Rauschenberg realiza su obra *Erased de Kooning Drawing* en la que borra literalmente un cuadro del famoso pintor expresionista. Rauschenberg y Johns constituyen una esperanza de continuidad para el arte tras la muerte de Pollock y, con él, del expresionismo abstracto.

Sin embargo, nunca debemos fiarnos de las apariencias. Ni Pollock es el artista pasional y espontáneo que parece, ni los objetos de Johns y Rauschenberg son tan impersonales como pretenden hacernos creer, en ellos todavía se aprecian pinceladas expresionistas. En el año 1955, Rauschenberg realizaba su *combine painting* (pintura combinada), *Bed*, para la que toma un objeto real de la vida diaria, una cama, y la cuelga de la pared. Estaba alterando los parámetros espaciales en un modo inverso al realizado por Pollock, de la horizontalidad funcional de la cama regresaba a la verticalidad del lienzo tradicional, con una manta y una sábana que todavía chorrean pintura, como huellas de la mano del artista. En *Pintura con dos pelotas* de Jasper Johns, realizada en 1958-60, también sobreviven, como vestigios, unos brochazos pasionales en referencia directa a Pollock: Johns continúa fascinado con las *action painting* de Pollock, como *Number 1*. Por eso, puede decirse que la pintura de Johns y Rauschenberg es al mismo tiempo fría y pasional, es figurativa pero bajo un aspecto abstracto. A pesar de parecer pintores figurativos todavía tienen a Pollock sentado encima del hombro¹⁵⁶.

Johns y Rauschenberg regresan a la figuración —aunque sea disfrazada de abstracción—, mientras Cunningham coreografía danzas más cercanas al ballet académico que a la técnica de Martha Graham. Rauschenberg, Johns y Cunningham logran acabar con la pasión de Pollock y Graham, rechazan lo sagrado, y secularizan plenamente el arte, lo desprimitivan. Así, el rechazo que Cunningham muestra hacia Graham y la danza moderna es directamente paralelo al rechazo de Rauschenberg y Johns hacia el expresionismo abstracto¹⁵⁷. Ellos logran erradicar la conducta espontánea, impulsiva y *animal* de la pintura, tal y como Cunningham pone fin a la pasión de Martha Graham y libera a la danza de los gestos

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Jasper Johns montando la escenografía de *RainForest* diseñada por Andy Warhol, 1968.
 James Klosty: Merce Cunningham y Meg Harper en *RainForest*, 1968.
 James Klosty: Merce Cunningham y otros bailarines de la compañía en *Tread*, 1970.



expresivos, sentimentales y simbólico-narrativos de su antigua maestra, evitando todo compromiso personal y emotivo con sus creaciones. Su estilo frío, inexpresivo y asexuado nos recuerda inevitablemente a los fríos y anodinos objetos de Rauschenberg y Johns.

Esos objetos, símbolo de lo cotidiano moderno, han traspasado el umbral de la intimidad del hogar para llegar a la galería de arte, donde son exhibidos como la huella, la sombra del cuerpo ausente. Objetos-sombra desprendidos del sujeto y transformados en obra de arte, mediante una re-contextualización en la que no han sufrido manipulación alguna —ni siquiera han sido tocados por la mano del artista— y que, precisamente por eso, conservan aún parte del calor del cuerpo al que pertenecieron, del cuerpo que les utilizó. *El urinario* (1917) de Marcel Duchamp es el exponente clásico de esta reconversión del objeto cotidiano en objeto artístico denominado *ready-made*. Rauschenberg y Johns seguirán sus pasos, al integrar objetos tridimensionales en sus pinturas, objetos caracterizados por su cotidianeidad, utilidad, funcionalidad y modernidad. Con sus *combine paintings* y *assemblages* consiguen tender un puente histórico entre Duchamp y los escultores objetuales. Desaparece la escultura creada artesanalmente por las manos del artista, ellos recortan, fragmentan, y ensamblan objetos fabricados industrialmente, *rasgos de vida*, *incorporaciones vivas del entorno cotidiano*¹⁵⁸. Recuperan el objeto desaparecido tras la abstracción expresionista, tomando el objeto real, cotidiano y moderno, para re-contextualizarlo y convertirlo en objeto artístico. Y gracias a aquel encuentro con Cunningham en el verano de 1952, este objeto re-contextualizado no sólo va a ser rescatado para el museo, sino también para el escenario.

Para sus propuestas escenográficas Rauschenberg utiliza objetos de la cotidianeidad moderna, tanto en el vestuario —en muchas de sus creaciones los bailarines salen al escenario en chándal o en ropa de calle—, como en las escenografías y el *atrezzo*, para los que solía recoger objetos y muebles abandonados —en *Antic Meet* (Encuentro Primitivo), de 1958, Cunningham bailaba con una silla sobre su espalda—. En otras ocasiones, introduce directamente sus pinturas en el escenario. En *Story* (Relato) de 1963, pintaba en escena un cuadro y así, cuando se sucedían varias actuaciones sobre el mismo escenario, los artistas del lugar se acercaban a diario para ver su evolución.

Cage, Cunningham, Rauschenberg y Johns anulan cualquier jerarquía entre danza, música y arte. Las relaciones de los diferentes lenguajes artísticos deben establecerse dentro de un plano de equivalencia horizontal y no de jerarquía vertical, para que se puedan desarrollar libremente en igualdad: sonidos y silencios, gestos y acciones, objetos y espacios. Cualquier material o método es válido para la creación estructurada mediante una relación casual entre los elementos, que permite nuevas dialécticas y reciprocidades entre ellos.

Los métodos creativos como el *collage* o *assemblage* desarrollados por Rauschenberg para su producción artística y, como hemos visto, también escenográfica, fueron absorbidos por Cunningham para la concepción de sus coreografías mediante diversos métodos. Por un lado, Cunningham ideó un estilo de danza en base a una técnica corporal que prestaba atención a la fragmentación al dar gran importancia al *aislamiento arbitrario de las distintas partes del cuerpo*, muy en consonancia con la moderna concepción del cuerpo fragmentado. Pero además, combinó esta independencia de cada parte corporal, con la expresividad del torso que le proporcionaba la *modern dance*, las ejecuciones técnicas y precisas del ballet clásico para las extremidades inferiores, o la integración de pasos y gestos tomados directamente de la vida cotidiana. “*Merce Cunningham se convirtió en un <<voyeur>> y <<coleccionista>> de movimientos <<observando a la gente de la calle por la ventana de mi estudio>>*”¹⁵⁹. Tal y como Johns y Rauschenberg en la década de los cincuenta habían comenzado a fragmentar el objeto para volverlo a construir en sus *assemblages*, a mediados de la década de los

- Incorporan el entorno cotidiano: Cunningham utiliza gestos y acciones cotidianas, Cage compone con silencios y sonidos ambientales, mientras Rauschenberg utiliza objetos de la cotidianeidad moderna en sus escenografías



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Robert Rauschenberg: *Bed (Cama)*,
pintura combinada, 1955.

Richard Rutledge: *Merce Cunningham en Antic Meet*
(Encuentro Primitivo), 1958.

James Klosty: *Meg Harper, Carolyn Brown y Merce Cunningham en Canfield con la escenografía de Robert Morris*, 1969.

Terry Stevenson: *Merce Cunningham y unos monitores*,
1981.

sesenta, Cunningham va un poco más allá para realizar una nueva fragmentación de sus propias coreografías del repertorio habitual. En los famosos *Events* que realiza desde 1964, reorganiza, combina y ensambla sus piezas de una manera distinta. Revisa las frases coreográficas, las trocea, rescata los fragmentos y los vuelve a unir en un orden a veces decidido al azar justo antes de la representación, e incluso en ocasiones con nuevas músicas. El resultado le gusta, pues le permite adaptar sus actuaciones a los más diversos escenarios –teatrales o no–. Además, recicla sus coreografías, y ofrece al público una creación diferente para cada función.

- Integran la nueva continuidad de la vida moderna: fragmentan, combinan y reorganizan sus obras como método compositivo a modo de *collage* escénico

En palabras del propio Cunningham: *“Una cosa no debe necesariamente seguir a la otra. O mejor dicho, cualquier cosa puede seguir a cualquier cosa. Lo vemos continuamente en la televisión. En el siglo XX, esta nueva continuidad forma parte de la vida que vivimos. A mí me interesa la complejidad, no la confusión, de nuestras vidas diarias”*¹⁶⁰. Dentro de las experiencias cotidianas ningún hecho es determinante, sino que los acontecimientos se suceden y yuxtaponen de manera arbitraria en una sucesión sin lógica ni organización racional. Del mismo modo, ellos recurren a la técnica del *collage* compositivo en el que cualquier imagen puede caprichosamente combinarse a otras, en una estructura narrativa que recuerda a nuestra vida cotidiana, o al funcionamiento de nuestra memoria, tal y como a señalado Rosalind Krauss.

- Fusión del arte y la vida: anulan toda interpretación, voluntad expresiva o decisión intencionada por parte del artista
- Los espectadores se transforman en elementos activos capaces de dotar a la obra de significado

El arte pues, debe acercarse a la vida, dando continuidad a las ideas que, unas décadas antes, futuristas y dadaístas defendían para fusionar arte y vida. Rauschenberg se definió una vez como alguien cuyo deseo era trabajar en el hueco entre arte y vida: *“No quiero que mi personalidad se haga presente en la obra, por eso tengo la televisión encendida todo el día y las ventanas abiertas. Quiero que mis pinturas reflejen la vida y la vida no puede ser detenida”*. En palabras de Cage: *“dejemos que los sonidos sean ellos mismos en lugar de ser vehículos de teorías artificiales o expresiones de sentimientos humanos”*¹⁶¹. Estos artistas quieren evitar que su trabajo se convierta en una exposición de sus sentimientos, y por ello evitan cualquier intención expresiva en sus obras. Su profundo rechazo, revulsión ante sus predecesores expresionistas, desemboca en una actitud extremista y opuesta que sacude los cimientos de las relaciones entre el arte y la vida. Los procedimientos compositivos deben atender a la filosofía del *aquí y ahora*, deben ser reflejo de las exigencias del momento presente, y por ello cualquier cosa puede entonces ocurrir. Se anula toda interpretación, voluntad expresiva o decisión intencionada por parte del artista y, si el espectador la encuentra, no es más que su interpretación personal y subjetiva. Tal y como Cage afirmó: *“Con estas danzas y con esta música no estamos diciendo algo. [...] Más bien estamos haciendo algo. El significado de lo que hacemos va determinado por quien lo vea y lo escuche”*¹⁶². Los espectadores se transforman en elementos activos capaces de dotar a la obra de un significado propio, aspecto que, como veremos, anticipa uno de los elementos más característicos de las futuras *performance* y artes de la acción.

Estas nuevas orientaciones para los procesos compositivos y perceptivos en el arte y en la danza, cuentan con importantes referentes en las vanguardias artísticas y sus propuestas escénicas en busca de la colaboración de los diferentes lenguajes artísticos. Entre ellos, podríamos citar manifiestos futuristas como *La danza futurista*, presentado por Marinetti en 1917 o *El arte de los ruidos* de Luigi Russolo en 1913, los provocativos e irreverentes *performances* de las veladas dadaístas en los que se fusionaban textos, sonidos, plástica y movimiento corporal, e incluso los proyectos teatrales surrealistas, como el ballet *Relâche* (Descanso) de Picabia estrenado en 1924, en los que se buscaba lo inesperado, lo convulsivo y lo absurdo, sin abandonar la integración de la danza y la música junto al resto de las artes. Otras influencias que fueron declaradas por el propio Merce Cunningham son los métodos compositivos *all-over* de la pintura de los expresionistas abstractos como Pollock, de Kooning o Kline, en la que se producía una descentralización de la estructura espacial de la obra y, especialmente, las concepciones artísticas del dadaísta Marcel Duchamp.

- En *Walkaround Time* Cunningham lleva el concepto duchampiano del ready-made a la danza: gestos cotidianos llevados directamente al escenario, sin modificaciones, sin variación alguna introducida por parte del artista

Cunningham y sus colaboradores siempre sintieron una gran afinidad con el arte vanguardista de Duchamp, pues compartían con él muchas de sus concepciones artísticas: la anulación de toda expresividad del objeto-cuerpo, la integración de elementos cotidianos en el arte, la indiferencia ante el aura sagrada de la obra o la búsqueda de métodos para eliminar la subjetividad del artista. En 1968, Jasper Johns y Merce Cunningham realizarán, a partir de una idea del primero, un verdadero homenaje al padre del arte conceptual en su obra *Walkaround Time*. Antes de iniciar la creación ambos consultan a Duchamp para obtener su consentimiento. Johns realiza la escenografía adaptando el cuadro *La mariée mise a nu par ses célibataires, même* (1915-1923), conocido como *El Gran Vidrio* de Marcel Duchamp, mediante una serie de *cajas* de plástico transparentes sobre las que ha serigrafiado las diferentes imágenes de la obra y que se mueven en el escenario emulando la famosa la pintura. La única condición impuesta por Duchamp fue que al finalizar la coreografía los bailarines colocasen las cajas transparentes del decorado en la misma situación que tenían en el cuadro original. El resto de los elementos de la obra también hacían referencia a conceptos e ideas duchampianas. Al inicio de la pieza los bailarines realizan sobre el escenario sus ejercicios diarios de calentamiento, gestos cotidianos que todo

bailarán repite varias veces al día, llevados directamente al escenario, sin modificaciones, sin variación alguna introducida por parte del artista. De esta manera, Cunningham será el primer coreógrafo en llevar el concepto duchampiano del *ready-made* a la danza. En otro momento de la pieza el coreógrafo se acucilla quitándose un par de medias y poniéndose otras, denominando directamente a esta parte de la coreografía como *ready-made*. En la parte central, se desarrolla un intermedio, en clara alusión al *Entre'acte* filmado por René Clair para *Relâche* en el que Duchamp participaba, en el que *los bailarines se visten, se sientan y conversan o deambulan por el escenario, con la melodía de música de cóctel*. A continuación, otra pintura de Duchamp *Nu descendant un escalier* (Desnudo bajando una escalera) de 1912, se toma como inspiración para un *solo en el que Cunningham se cambia de ropa mientras corre sin desplazarse*¹⁶³. Duchamp asistirá al estreno de *Walkaround Time* en Nueva York, y saldrá a saludar en los aplausos finales como un creador más de la obra.

El interés de Cunningham hacia el diseño visual en sus coreografías hace que los elementos escenográficos no se limiten a personalizar la escena, sino que en muchos casos modifican la forma de percibir la imagen del movimiento, lo cual llega incluso a distraer al ojo. En efecto, en muchas ocasiones, la iluminación o incluso la partitura impiden una visión más directa de la coreografía. “¿Cómo puedes contemplar una danza con cohetes V2 silbando en el aire?”¹⁶⁴. Las creaciones de la Merce Cunningham Dance Company turban, irritan y desconciertan al público. En *Haw to pass, Kick, Fall and Run*, de 1965, John Cage lee en voz alta fragmentos de su obra *Silence*, mientras Merce Cunningham baila. Para muchos espectadores y críticos el resultado es que Cage les distrae cada vez que abre la boca. En *Variation V*, del mismo año, la relación entre música y movimiento no solo difiere de la tradicional, sino que es completamente inversa a ésta. En el escenario se disponen antenas fotoeléctricas que emiten luces y sonidos cuando los bailarines pasan junto a ellas; la concentración tiene que ser enorme para no verse sorprendidos por todo ello. Pese a las críticas obtenidas, va a ser precisamente tras estas dos coreografías creadas a la vuelta de la gira triunfal por todo el mundo, en 1964, cuando finalmente la obra de Cunningham empieza a ser aceptada por público y crítica.

En estas piezas de mediados de los años sesenta Cunningham comienza a investigar e introducir proyecciones e imágenes de vídeo. Para ello, busca la colaboración de cineastas y videocreadores como Stand Van Der Beek, Nam June Paik o Charles Atlas y músicos, como Gordon Mumma y David Tudor, que trabajan junto a Cage. Los medios audiovisuales le permiten seguir ampliando sus posibilidades creativas sobre la concepción, percepción y expansión del espacio escénico. Por otro lado, se acoplan perfectamente a la técnica del *collage* escénico mediante la yuxtaposición de materiales diversos que van desde imágenes de televisión o películas a diapositivas o grabaciones de ensayos de la compañía.

Sus coreografías, realizadas en colaboración con todos estos artistas y especialmente con Rauschenberg, Johns y Cage, influirán sobre toda la generación posterior de bailarines, contribuyendo en la formación de un importante grupo de bailarines-coreógrafos en la Judson Memorial Church a mediados de los años sesenta. Cunningham será el coreógrafo que replantee la manera de fusionar danza, música y plástica sobre el escenario, iniciando la era de la danza posmoderna¹⁶⁵. Su utilización del espacio, la música y el movimiento, va a ser un referente fundamental en la historia de la danza, la *performance*, el *happening*, el *body art*, el video-danza y las artes de acción y, en definitiva, en la historia del arte de la segunda mitad del siglo XX.

- El interés de Cunningham hacia el diseño visual en sus coreografías hace que los elementos escenográficos lleguen a modificar la forma de percibir la imagen del movimiento

- Cunningham replantea la manera de fusionar danza, música y plástica sobre el escenario, iniciando la era de la danza posmoderna y siendo un referente fundamental para la historia de la danza, la *performance*, el *happening*, el *body art*, el video-danza y las artes de acción



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Merce Cunningham Dance Company en *Walkaround Time* con la escenografía de Jasper Johns, 1968.

Jasper Johns: escenografía para *Walkaround Time* que reproduce el *Gran vidrio* de Marcel Duchamp, 1968.

James Klosty: *Walkaround Time*, 1968 (detalle).

Arte corporal posmoderno

- A partir de los años sesenta la danza y las artes plásticas desarrollan de forma paralela sus respectivos interrogantes performativos y conceptuales
- Las artes de acción o arte vivo replantean la percepción y el tratamiento del cuerpo humano y exploran sus significados, sus límites y sus habilidades
- La obra de arte se aleja del objeto y se acerca a la acción
- Amplia variedad de procedimientos que fusionan diferentes lenguajes artísticos y que diluyen las fronteras entre las antiguas categorías artísticas
- Obras de clara naturaleza escénica y artistas convertidos en principales intérpretes
- Bailarines relacionados con el arte de vanguardia absorben sus procedimientos artísticos en sus obras y colaboran con artistas plásticos
- Se produce una serie de recíprocas influencias y un rico intercambio de motivos y conceptos entre el arte y la danza

A partir de Merce Cunningham la danza entra en su etapa posmoderna y se redefinirá como danza contemporánea. En este nuevo periodo, danza y artes plásticas siguen encontrándose y confluyendo, tal y como lo habían hecho en la primera mitad del siglo XX, e inician a partir de los años sesenta, una nueva etapa en la que experimentan interesantes “*desarrollos paralelos de sus respectivos interrogantes performativos y conceptuales*” así como un común “*interés [...] por las fundamentaciones más generales de tipo antropológico, cultural o popular*”¹⁶⁶.

Desde finales de la década de 1950, la temática del cuerpo despierta un enorme interés entre las novedosas prácticas artísticas que surgen bajo el nombre genérico de *artes de acción* o *arte vivo*. Se replantea, desde diferentes perspectivas, la percepción y el tratamiento del cuerpo humano como construcción física y social. Se exploran sus significados, sus límites y sus habilidades, con el fin de establecer una relación más cercana con el cuerpo como objeto representado pero, también, como material artístico: “*en el arte de occidente, body art, happenings o fluxus son algunos de los movimientos artísticos de los años sesenta que convierten el cuerpo en materia “estética”*”¹⁶⁷. Estas intervenciones, *happenings* o *performances* retoman el hecho artístico a partir de los procedimientos del momento como los *collages*, los *assemblages* o las *action painting* y, a través de ellos, adquieren conceptos heredados de futuristas, surrealistas y dadaístas sobre el uso del azar o la eliminación de la subjetividad del artista en el proceso creativo.

Paralelamente se produce un proceso de desmaterialización de la obra de arte que se aleja del objeto y se acerca a la acción. Los artistas buscan a través de estas acciones o *performances* la reconversión del acto creativo en un acto iniciático y colectivo. Vuelven la mirada a las representaciones rituales de las culturas primitivas, y convierten sus acciones en las ceremonias de una nueva religión artística. El artista se auto-proclama como el guía o iniciado encargado de dirigir la ceremonia ante un público expectante que participa del ritual como parte activa. Además de estas primitivas influencias, se observan otras más contemporáneas, como las famosas *action paintings* (pintura de acción) o las provocativas acciones defendidas por los antiguos manifiestos futuristas. Aunque las más claras conexiones son, sin lugar a dudas, aquellas que les conectan con el espíritu dadaísta que utilizaba las representaciones escénicas como uno de los medios principales para la divulgación de su arte, validando para ello el empleo de cualquier medio o técnica. Cualquier persona podía transformarse en artista.

Las acciones artísticas denominadas como *happenings*, *performances*, *body art*, videoocreación, video-danza o *fluxus*, engloban una amplia variedad de procedimientos que fusionan diferentes lenguajes artísticos, desde la pintura o la escultura, la danza, el teatro, la literatura, la música o la inclusión de las nuevas tecnologías audiovisuales. Todo ello supone una gran diversificación de técnicas y materiales y una ampliación de las prácticas artísticas y de los géneros tradicionales que constituían las bellas artes. Las fronteras entre las antiguas categorías artísticas se diluyen siendo en ocasiones difícil la clasificación de estos trabajos. Entre los artistas más importantes que trabajan bajo estas consignas en EE.UU. podemos citar a: Claes Oldenburg, Jim Dine, Red Grooms, Robert Whitman, Allan Krapow, Robert Morris o Robert Rauschenberg. A partir de sus comienzos dentro de la pintura y la escultura convencional, estos artistas introducen en sus trabajos una serie de elementos de clara naturaleza escénica. A menudo cambian los espacios expositivos y llevan las acciones artísticas fuera de los escenarios tradicionales como teatros, museos o galerías, para saltar a la calle, al espacio abierto, a la vida. Estos nuevos espacios determinarán la forma y condición de la acción, al tiempo que van a implicar una mayor socialización del arte, esto es, una mayor fusión del arte y la vida cotidiana. Por otro lado, el arte se torna cada vez más conceptual, privilegiando la originalidad de la idea generadora o representada más que el objeto o imagen física resultante. Artista y obra con frecuencia se confunden y el artista aparece como el genio creador, el actor ejecutante y en muchos casos, incluso, como la materia prima de su obra.

El artista con su movimiento, palabra o gesto, se convierte en el principal intérprete de la acción artística, al tiempo que involucra al espectador, como público asistente y participante en la intervención, siendo, en muchos casos, imprescindible para que la acción se pueda llevar a cabo. El cuerpo humano, ya sea del artista, de los intérpretes o del espectador, está presente necesariamente en estas acciones, tal y como ocurre en la danza o el teatro. Por ello, no debe sorprendernos que bailarines cercanos y relacionados con el arte de vanguardia, comiencen a absorber estos procedimientos artísticos para sus coreografías. En Nueva York, a partir de la década de 1960, bailarinas como Simone Forti, Carolyn Brown o Yvonne Rainer realizan numerosos *happenings* en colaboración con artistas como Robert Whitman, Robert Morris o Robert Rauschenberg, con quienes comparten inquietudes e ideas artísticas como la incorporación de la cotidianidad en el arte. Esto conlleva una serie de recíprocas influencias y un rico intercambio de motivos y conceptos. Por un lado,

la implicación y participación de bailarines en las *performances* artísticas enriquece extraordinariamente las posibilidades corporales, espaciales y motrices de las mismas. Por otro lado, los bailarines encuentran en el contexto del *happening* y el movimiento *fluxus*, un modo de seguir desarrollando su trabajo dentro de un ámbito más receptivo y permisivo hacia las nuevas opciones artísticas que ofrece la danza posmoderna. En muchos casos esta profunda asociación de artistas y bailarines hizo difícil la clasificación de sus actividades como danzas o como *happenings*.

En 1962 se funda en Nueva York el Judson Dance Group, gracias a la asociación de un grupo de bailarines afines a estas ideas, entre quienes están: Trisha Brown, Simone Forti, Yvonne Rainer, David Gordon y Steve Paxton. La mayoría de ellos, aunque formados en los estilos tradicionales de danza, habían trabajado con Cunningham y Cage. Sus investigaciones en esa línea se consolidan gracias a los talleres de experimentación que realizan junto a figuras como Ann Halprin y Robert Dunn, con lo que van a continuar desarrollando los métodos compositivos relacionados con el azar, la improvisación, el tratamiento del cuerpo como elemento objetual, la independencia de la danza respecto a motivaciones externas o narrativas y la participación del espectador como parte de la acción artística. *“Liberados de la forma de un determinado estilo debían enriquecer los movimientos con su propia experiencia, con sus historias, imágenes y sentimientos personales”*¹⁶⁸. Yvonne Rainer recoge las ideas principales del grupo en las siguientes palabras: *“NO al espectáculo no al virtuosismo no a las transformaciones ni a lo mágico y lo fingido no al atractivo y la trascendencia de la imagen de estrella no a lo heroico ni a lo antiheroico no a las imágenes de pacotilla no a la implicación del intérprete ni el espectador no al estilo ni a la afectación no a la seducción del espectador por medio de tetras del intérprete no a la excentricidad no al movimiento ni al ser movido”*¹⁶⁹. Las concepciones artísticas del Judson Dance Group se aproximaban en gran medida a las aspiraciones del arte más vanguardista del momento. En sus proyectos coreográficos los bailarines trabajan junto a creadores de otras disciplinas artísticas como poetas, compositores o escultores, explorando las correspondencias entre la danza postmoderna y el arte *minimal*, la *performance* o el arte conceptual. Yvonne Rainer estudió en su obra la correlación entre aspectos de la escultura minimalista como el *papel del artista*, la *simplicidad*, la *literalidad*, y la *falsificación de la máquina*, frente a elementos de la danza coetánea como el *fraseo*, la *acción singular*, el *acto o tono*, la *actividad como tarea* o los movimientos *encontrados*¹⁷⁰.

Los programas de danza que el Judson Dance Group de Nueva York presenta en los primeros años de la década de 1960 tuvieron una gran aceptación en los ambientes artísticos de la ciudad e inspiraron a las generaciones de futuros bailarines. Pero además, atrajeron la atención de numerosos artistas plásticos quienes quisieron trabajar junto a ellos para experimentar las nuevas dimensiones espaciales y corporales que estos bailarines proponían. Uno de esos artistas, Robert Rauschenberg, tras múltiples colaboraciones con la compañía de Merce Cunningham o de Paul Taylor creará su primera *performance* en 1963, con el título de *Pelicano*. Esto sucederá de una manera imprevista y nada premeditada, al ser incluido accidentalmente como coreógrafo y no como personal del equipo técnico en la publicidad de un festival. Además de dirigir e iluminar el espacio escénico durante todo el festival, Rauschenberg junto a Alex Hay y la bailarina Carolyn Brown, ejecuta sobre una pista de patinaje esta *performance* enmarcada dentro de la temática del sueño de volar, tantas veces tratada en su producción artística. El vestuario se compone de un corriente chándal gris, patines sobre ruedas y una mochila para cada uno, con un paracaídas que se despliega en un momento de la acción ralentizando la velocidad de la misma. Con esta primera obra Rauschenberg está realizando una importante transformación de sus pinturas combinadas en coreografía o coreo-animación. Televisores, neumáticos, sillas, carros de supermercado e, incluso, animales vivos, como palomas y tortugas, serán incluidos en los decorados de sus *performances*, tal y como gallos, águilas, cabras, zapatos o botellas de coca-cola habían sido integrados anteriormente en sus pinturas combinadas. Objetos

- El Judson Dance Group hereda de Cunningham los métodos compositivos relacionados con el azar, la improvisación, el tratamiento del cuerpo como elemento objetual, la independencia respecto a motivaciones externas o narrativas y la participación del espectador en la acción artística
- Colaboran con artistas de otras disciplinas y exploran las afinidades entre la danza postmoderna y el arte *minimal*, conceptual o performativo



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Al Giese: Yvonne Rainer at Judson Memorial Church, Nueva York, 29 de enero de 1963.

Carol Goodden: Trisha Brown Dance Company en *Walking on the Wall*, 1971.

Robert Rauschenberg, Alex Hay y Carolyn Brown en *Pelicano*, Washington, 1963.

encontrados, retazos de cotidianeidad que en otras ocasiones incluye mediante collage de imágenes y vídeos proyectados. A partir de esta experiencia como intérprete, Rauschenberg realizará una serie de acciones coreográficas y *performances* cada vez más radicales. En 1979 iniciará una colaboración artística con la Trisha Brown Dance Company que se prolongará durante veinte años. En estas colaboraciones se aprecia como Rauschenberg adquiere un grado de entendimiento más profundo del hecho coreográfico y realiza construcciones escenográficas que funcionan de manera autónoma estableciendo una interacción con la acción coreográfica, en la que ambos elementos poseen la misma importancia dentro de la producción final. Se produce un importante trasvase de referencias e impulsos comunes entre sus diseños escénicos y su obra artística. Las creaciones coreográficas de Trisha Brown también dejan entrever la influencia de Rauschenberg, cuya implicación y admiración por el mundo de la danza puede apreciarse en estas palabras: *“Bailar ha sido un aditamento difícil pero hermoso en mi trabajo. Los bailes, los bailarines, la cooperación, las tareas y la confianza, que son indispensables en el arte cooperativo, además de ser el elemento más importante y satisfactorio de mi vida encajan muy bien con el carácter privado y la soledad de la pintura”*¹⁷¹.

- Acciones con las que superan los límites del arte establecido y revolucionan las ideas sobre la libertad del artista y la socialización del arte

Desde 1960 todas estas nuevas prácticas performativas se multiplican también en Europa, constituyéndose como medios de actuación cada vez más aceptados para el desarrollo del arte posmoderno, que permiten al artista el contacto directo con la realidad y la implicación con los acontecimientos sociales y políticos de su entorno. A partir de la década de 1950 tres importantes artistas europeos trabajan con estos nuevos procedimientos artísticos, realizando numerosas acciones con las que quieren superar los límites del arte establecido y revolucionar las ideas sobre la libertad del artista y la socialización del arte. Se trata del francés Yves Klein, el italiano Piero Manzoni y el alemán Joseph Beuys. Los dos primeros utilizan cuerpos humanos reales como nuevo material artístico, como nuevo ámbito pictórico, aunque, como vamos a ver, de maneras diferentes. Mientras el primero transforma el cuerpo de las modelos en *pinces vivientes*, el segundo convierte los cuerpos desnudos en auténticas *esculturas vivas*.

- Improntas corporales de pigmento azul que se asemejan a las huellas visibles de un cuerpo que ha caído

El 9 de Marzo de 1960 en la Galerie Internationale d'Art Contemporain en París, se realiza la presentación pública de las *Antropometrías de la época azul* de Yves Klein. Allí, una orquesta interpretaba *Sinfonía monótona* compuesta por una nota permanente e ininterrumpida, mientras unas modelos desnudas embadurnadas con una emulsión azul dejaban su huella sobre lienzos verticales y horizontales, tirándose al suelo y arrastrándose unas a las otras. Aquellas imágenes de improntas corporales de pigmento azul, aunque indiscutiblemente son las huellas de un cuerpo contemporáneo, remiten con facilidad a otro cuerpo primitivo al aproximarse a la apariencia de las antiguas pinturas rupestres de manos. Cuerpos ingravidos sobre fondo azul, cuerpos que levitan, que flotan sobre el mar azul de la Niza natal de Klein. Cuerpos que vuelan sobre el cielo azul en su obra *ANT 96 Personas echándose a volar* de 1961, que bien podría haber sido titulada como danzas de la ingravidez pues, al parecer, la idea que antecede a las antropometrías, la idea que inspira al artista, tiene que ver con el movimiento. Yves Klein poseía cinturón negro —máxima categoría— en judo y tiempo atrás se había ganado la vida como profesor de este deporte. En esta actividad había observado cómo las sucesivas caídas de los competidores dejaban improntas visibles de sus cuerpos sobre el tatami. Por ello, las antropometrías pueden ser entendidas como las huellas visibles de un cuerpo que ha caído, de aquel bailarín moderno que cae una y otra vez al suelo en una aparente lucha por conseguir la verticalidad. Algunos observadores ven en las antropometrías de Klein una vuelta a una nueva figuración. No es casual, este artista forma parte del grupo de los Nouveaux Réalistes o Nuevos Realistas, que retoman las aportaciones del movimiento dadaísta y proponen la *realidad como una obra de arte realista*. Otros las consideran más como un símbolo de la energía vital, la sensibilidad espiritual de la que el artista solía hablar. Pese a las diferentes interpretaciones, hay una impresión clara: estas antropometrías presentaban una renovación artística, en tanto que mostraban una nueva imagen del cuerpo y su huella, eliminaban la acción manual del artista sobre la obra y eran realizadas en representaciones casi rituales. *“Yves Klein no sólo se convirtió en el pionero de los años 60 en Europa, sino [...] en la estrella secreta de los años 70 y 80 a nivel internacional. Joseph Kosuth lo elogió como fundador del <<Concept Art>>. El movimiento <<fluxus>>, el happening, la performance, el body art, y otras manifestaciones artísticas innovadoras se remiten a él”*¹⁷².

- Expansión de la pintura más allá del marco del cuadro y desmitificación de la figura del artista y su proceso creativo

En 1957, Piero Manzoni conoce a Yves Klein en una exposición en Milán donde se exponían los monocromos de Klein. Ese mismo año Manzoni presentaba sus *Ácromos*, superficies blancas exentas de color y de cualquier intervención de la mano del artista. Tal y cómo había hecho Klein, Manzoni se interesa por la expansión de la pintura más allá del marco del cuadro. Quiere desmitificar la figura del artista y su proceso creativo, quiere anular ese aura especial que rodea la vieja obra de arte. Entiende el arte como una forma de vida, como una visión del mundo. Estas ideas le llevan a dar un paso más allá, eliminando por completo la materia del cuadro o la escultura y convirtiendo el cuerpo humano en su obra. En 1961, realiza una acción denominada *Escultura viva*, en la que convierte a algunas de las personas allí presentes en auténticas obras de arte, al dejar la impronta de su firma sobre alguna parte de su anatomía desnuda.

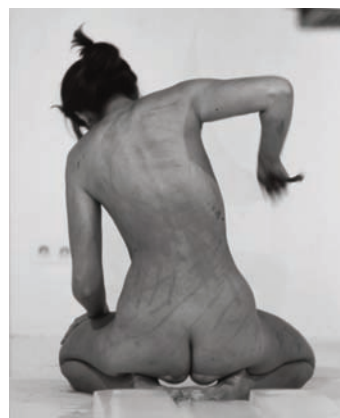
El cuerpo se transforma en soporte artístico y el artista actúa como sujeto activo de la experiencia fugaz que constituye la *performance*. Esto modifica la percepción, la reflexión y la transformación del cuerpo dentro de la realidad del arte contemporáneo. El artista posmoderno trabaja directamente con cuerpos reales y, en muchos casos, tomará su propio cuerpo como elemento principal de la acción artística, convirtiéndolo en materia y soporte para sus intervenciones. Este es el caso del movimiento denominado *body art*, al que pertenecen artistas tan significativos como Bruce Nauman, Vito Acconci, Gina Pane, Marina Abramovic o Dennis Oppenheim. Todos ellos toman el cuerpo humano como tema favorito en sus trabajos, abordándolo desde muy distintas perspectivas. El cuerpo les interesa como espacio de representación, de exploración y de simbolización, como nueva construcción social que replantea sus límites y capacidades. En muchas obras el cuerpo sigue revelando, a través de huellas y cicatrices, la memoria viva de su dolor y de sus heridas, apareciendo bajo aquella apariencia dislocada y fragmentada, que fue síntoma y génesis de la modernidad en el arte.

Algunos artistas radicalizan estas posturas y transforman la representación artística de las heridas en incisiones reales sobre sus propios cuerpos, deliberadamente auto-mutilados. Es el caso de la francesa Gina Pane y la serbia Marina Abramovic, quienes durante la década de los setenta, realizan una serie de acciones en las que llevan la experiencia corporal hasta sus límites, para comprobar el grado de sufrimiento físico y mental que el cuerpo puede tolerar, con el objetivo de lograr la depuración a través del dolor. El cuerpo al límite, origen del placer y del dolor, se transforma en la memoria viva del sufrimiento del ser humano, las cicatrices no son más que las huellas de su agonía. En estos rituales artísticos extremadamente peligrosos es determinante la reacción e intervención de los espectadores, los cuales difícilmente pueden quedar impasibles ante el sufrimiento auto-infligido que presencian en directo. De esta manera se está redefiniendo, una vez más, la relación entre obra, artista y público.

Gina Pane nos presenta el cuerpo herido como terreno de reflexión, de significación y de conocimiento de los sentimientos más profundos del ser humano, especialmente de la mujer. Esta artista es consciente del grado de homogenización y condicionamiento que las normas sociales de conducta imponen sobre el cuerpo, que influyen sobre la manera de percibirlo, de relacionarnos con él, y de comunicarnos a través de él, hasta el punto de lograr un proceso de descorporización¹⁷³. En sus acciones toma su propio cuerpo como material y sobre él realiza una serie de heridas, incisiones o quemaduras con objetos cortantes como cuchillas de afeitar o agujas de coser, utilizando además materiales como leche, miel o sangre que adquieren un fuerte carácter simbólico por su evidente condición femenina. De esta manera, sus intervenciones se transforman en verdaderos ritos iniciáticos que anulan cualquier identificación con los modelos sociales y culturales tradicionalmente asignados al cuerpo de la mujer.

En esta misma línea de acción también trabajan los artistas del grupo del *accionismo vienés*, Günter Brus, Hermann Nitsch, Otto Mühl y Rudolf Schwarzkogler. Durante los años sesenta sus acciones presentan un alto nivel de agresividad real para representar el sufrimiento cotidiano del cuerpo contemporáneo y los límites físicos y metafísicos que puede soportar. En uno de sus catálogos Brus declara: “*Mi cuerpo es la intención, mi cuerpo es el acontecimiento, mi cuerpo es el resultado*”¹⁷⁴. Este artista, a través de sus acciones, critica los poderes sociales y políticos que con sus normas, su disciplina y su moral privan al individuo de una plena autonomía. La experiencia corporal del dolor y el sufrimiento le sirve como fuente de conocimiento y de aprendizaje. Pretende liberar al cuerpo de su aislamiento perceptivo, sensorial y emocional, e investiga sobre su vulnerabilidad, sus pulsiones internas y su grado de tolerancia al dolor. En sus dibujos representa cuerpos desmembrados y mutilados, mientras que en sus acciones transforma su cuerpo en superficie pictórica y sustituye el lápiz por objetos cortantes que dejan sobre su piel las líneas sangrantes del dibujo corporal. Con

- El cuerpo se transforma en soporte artístico modificando su percepción, reflexión y transformación dentro del arte contemporáneo
- Cuerpo como espacio de representación, de exploración y de simbolización, como nueva construcción social que replantea sus límites y capacidades
- Cuerpos automutilados como memoria viva del sufrimiento del sujeto contemporáneo
- Crítica a la homogenización y el condicionamiento que las normas sociales de conducta imponen sobre el cuerpo, especialmente el cuerpo femenino
- La experiencia corporal del dolor y el sufrimiento como fuente de conocimiento y de aprendizaje para liberar al cuerpo de su aislamiento perceptivo, sensorial y emocional, e investigar su vulnerabilidad y sus pulsiones internas



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Gina Pane: *Sentimental action* (Acción sentimental), 1973.

Marina Abramovic: *The Lips of Thomas* (Los labios de Thomas), 1973.

Gunter Brus: *Selbstverstümmelung* (Automutilación), 1968.

los años sus intervenciones se radicalizan hasta el extremo de que “su última acción *Prueba de Resistencia realizada en 1970 en Munich* estuvo muy próxima a significar su propia auto-destrucción. [...] Era un ritual, cuidadosamente preparado, de su propia muerte. De alguna manera, pretendía ser un suicidio en directo, del cual, trataba de salir purificado”¹⁷⁵, tal y como lo había llevado a cabo su compatriota Schwarzkogler, quien en 1969 perdió la vida en los que él mismo llamó *desnudos artísticos-similares a una destrucción*.

- Numerosas artistas trabajan con el cuerpo desde su condición femenina para reivindicar su identidad y desafiar los estereotipos en relación al cuerpo de la mujer, sometido y determinado por las normas de la sociedad contemporánea como objeto de consumo visual y cultural

Durante la década de los años sesenta y setenta, el tratamiento del cuerpo como tema artístico adquiere nuevas perspectivas y enfoques gracias al trabajo de numerosas artistas que trabajan con el cuerpo de la mujer desde su condición y su sensibilidad femenina, con el fin de reivindicar su identidad y desafiar los estereotipos en relación al cuerpo de la mujer, sometido y determinado por las normas de la sociedad contemporánea. Para estas artistas el cuerpo es, además de un nuevo material artístico, un medio con el que defender su autonomía femenina y combatir una concepción del cuerpo de la mujer elaborada principalmente por hombres que les es ajena y que, en muchos casos, queda definida como objeto de consumo cultural y visual. Entre estas artistas cabe destacar a Gina Pane, Marina Abramovic, de las que ya hemos hablado anteriormente, Louise Bourgeois, Lygia Clark, Rebecca Horn o Cindy Sherman.

La obra de la francesa afincada en Estados Unidos, Louise Bourgeois, está íntimamente ligada al cuerpo femenino como ámbito de representación y de simbolización. “*Para mí, la escultura es el cuerpo. Mi cuerpo es mi escultura*”¹⁷⁶. Sus esculturas y dibujos repletos de elementos y referentes autobiográficos, tienen para ella una función poderosamente terapéutica. A través del trabajo con los recuerdos de su infancia repara y fortifica su memoria, su dolor y sus miedos. En este sentido, desde los tempranos años cuarenta, afronta la imagen del cuerpo femenino desde diferentes enfoques y simbologías como la mujer arma, la mujer casa o la mujer guarida. En ellas la casa, o ámbito doméstico, queda representado como la verdadera prisión de la mujer, que anula su individualidad e identidad, o también como refugio donde protegerse del mundo exterior que la maltrata y del que debe defenderse. Bourgeois realiza así mismo numerosos trabajos en los que muestra al cuerpo fraccionado en sus múltiples partes como metáfora de la fragilidad, del dolor y de la opresión social hacia el cuerpo de la mujer. A partir de la década de 1970, esta artista crea sus esculturas más emblemáticas, al tiempo que su obra empieza a ser reconocida internacionalmente. Las imágenes corporales aparecen entonces distorsionadas y alteradas, con elementos morfológicos que sobran o que faltan. A través de sucesivas mutilaciones y dislocaciones, sus figuras antropomórficas afloran ambiguas y perturbadoras franqueando los límites de lo humano y lo animal.

- Cuerpo fraccionado, alterado y distorsionado como metáfora de la fragilidad, del dolor y de la opresión social hacia el cuerpo de la mujer

- Instalaciones artísticas que propician la experiencia sensorial global del espectador, la exploración del cuerpo en su totalidad

La brasileña Lygia Clark comparte con Bourgeois algunas similitudes artísticas como la noción de su trabajo como terapia o la representación del concepto del cuerpo-casa. Desde mediados de la década de 1960, su trabajo se concentra en la temática del cuerpo y, más concretamente, de la sensibilización corporal. En este sentido, realiza proyectos basados en la experiencia sensorial global del espectador. En sus acciones integra la participación del público al que permite la exploración del cuerpo en su totalidad, más allá de la mera observación que proporciona el sentido predominante de la vista. Para ello, construye recorridos artísticos que incluyen instalaciones en espacios interiores por los que el público participante debe entrar, pasear y dejarse llevar por las percepciones sensitivas.

Rebeca Horn es otra de las artistas más significativas de esta época que centra su trabajo en el tema corporal. Su obra incluye una serie de prácticas como fotografías, esculturas, *performances* y videos, que la acercan al movimiento del *body art*. A partir de los años setenta crea una serie de artefactos mecánicos contruidos para acoplarse al cuerpo, que

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Louise Bourgeois: *Femme-Maison* (Mujer-casa), 1946-1947.

Lygia Clark: *Sculpture room installation* (Instalación de esculturas), *Signals*, London, 1965.

Lygia Clark: *O eu e o tu* (El yo y el tú), 1967.

Rebecca Horn: *Einhorn* (Unicornio), 1970.

Rebecca Horn: *Weisser Körperpfäeher* (Abanico Corporal Blanco), 1972.



la artista pone en acción mediante *performances* e instalaciones que ella misma documenta. A través de estos instrumentos Rebeca Horn aborda la exploración sensorial del cuerpo en su encuentro con el espacio circundante que le rodea: un gran abanico en forma de alas, un unicornio que alarga la cabeza, extensiones de dedos, etc. Cuando son colocados sobre el cuerpo aparecen como verdaderas prolongaciones o prótesis que transforman imaginativamente su forma, al tiempo que nos hablan de su origen, sus imperfecciones, su libertad o su degradación. Tales objetos articulados y realizados con enseres cotidianos poseen un elevado atractivo estético al tiempo que no están exentos de cierta carga simbólica, por lo que se ganan la autonomía como esculturas.

Para finalizar esta enumeración de mujeres que en su trabajo reflexionan sobre el cuerpo femenino, hablaremos de la famosa artista estadounidense Cindy Sherman. Desde finales de la década de los setenta, realiza fotografías en las que ella misma aparece siempre como sujeto y protagonista, escondida tras diversas identidades con una atractiva puesta en escena artificialmente teatral. A pesar de su continua presencia, estos trabajos no pueden ser considerados como autorretratos, pues la multiplicidad de personajes que la artista asume en sus largas series fotográficas, no hacen sino ocultar su verdadera intimidad e identidad. Sus personalísimas transformaciones son ficciones que nos presentan las caleidoscópicas apariencias de la mujer norteamericana, en un intento de reflexionar sobre la existencia humana y su capacidad de alteridad.

Sherman presenta el cuerpo femenino como una esencia moldeable y cambiante, como un territorio plural, híbrido, a menudo bajo un aspecto ambiguo y pervertido, en contra de la imagen homogénea, normativa e inalterable que imponen los estereotipos y roles de género de la cultura posmoderna. Reflexiona sobre las concepciones sociales y culturales del cuerpo de la mujer como objeto de deseo y control del hombre, y se rebela contra estas construcciones unitarias que hacen a la mujer frágil y vulnerable. En sus imágenes, bajo una atmósfera de angustia y desesperación, somete el cuerpo femenino a una progresiva fragmentación, descomposición y deconstrucción que deviene en su casi completa desaparición.

A partir de la década de los ochenta Sherman ya no será la protagonista de sus fotografías. Sus retratos son sustituidos entonces por maniqués y prótesis corporales que puede manipular y contorsionar, deconstruir y construir a su antojo. En estas imágenes podemos ver la influencia de dos artistas y fotógrafos que anteriormente habían trabajado con muñecas y maniqués: Pierre Molinier y Hans Bellmer. Ambos artistas trabajan sobre el concepto de la reconstrucción, la mutilación y la recomposición del cuerpo femenino, a partir de ideas fetichistas, sensuales, machistas y subversivas, con el fin de capturar y dominar ese ansiado objeto de deseo que es la mujer a través de la manipulación de su imagen.

Las formas corporales de los maniqués de Sherman no contienen este carácter tan explícitamente sensual e incluso sexual y, muy al contrario, se hacen cada vez más inquietantes y perversas, hasta rozar lo siniestro, lo abyecto y lo monstruoso, trasgrediendo las fronteras que rigen la representación de lo humano. Es su visión de la agresividad y la violencia hacia el cuerpo femenino, mediante imágenes grotescas, confusas y desagradables, que parecen atraer al espectador en la misma medida en que le incitan al rechazo.

- Prolongaciones o prótesis que transforman la forma corporal y nos hablan de su origen, sus imperfecciones, su libertad o su degradación
- Transformaciones del cuerpo femenino bajo diversas identidades que presentan las caleidoscópicas apariencias de la mujer y reflexionan sobre la existencia humana y su capacidad de alteridad
- Cuerpo femenino como esencia moldeable y cambiante, plural e híbrida, bajo un aspecto ambiguo y pervertido, contrario a las construcciones unitarias que hacen a la mujer frágil y vulnerable
- Cuerpo femenino en progresiva fragmentación, descomposición y deconstrucción que deviene en su casi completa desaparición
- Visión de la agresividad y violencia hacia el cuerpo femenino mediante imágenes grotescas, confusas y desagradables

Notas:

- ¹ Belli, Gabriella y Vaccarino, Elisa: *La Danza delle Avanguardie*, Museo d'arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto, Skira, 2005, p.115
- ² Duncan, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, op. cit., p.59.
- ³ *ídem*, p.64.
- ⁴ *ídem*, p.63.
- ⁵ Marinetti, Filippo Tommaso: *Manifiestos y textos futuristas*, op. cit., p.188.
- ⁶ Sánchez, José Antonio (editor): *Introducción. La danza liberada: el proyecto artístico de Isadora Duncan*. En Duncan, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, op. cit., p.12.
- ⁷ Duncan, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, op. cit., p.56.
- ⁸ Garafola, Linn: *Ballets Rusos y Ballets Suecos*. En Paz, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Aldeasa, 2000, p.41.
- ⁹ Cit. en Sánchez, José Antonio (editor): *Introducción. La danza liberada: el proyecto artístico de Isadora Duncan*, op. cit., p.46.
- ¹⁰ Baril, Jacques: *La danza moderna*, op. cit., p.39.
- ¹¹ Fuller, Loïe: *La luz y la danza* (1913). En Sánchez, José Antonio (editor): *La escena moderna: Manifiestos y textos sobre el teatro de la época de las vanguardias*, Madrid, Akal, 1999, p.48.
- ¹² *Ídem*, pp.49-51
- ¹³ Baril, Jacques: *La danza moderna*, op. cit., p.40.
- ¹⁴ Pessis, Jacques y Crepineau, Jacques: *Les Folies Bergère*, Paris, Fixot, 1990, p.29.
- ¹⁵ Laban, Rudolf von: *El dominio del movimiento*, Madrid, Fundamentos, 1987, p.16.
- ¹⁶ Martin, John: *Introduction to the Dance*, ed. Dance Horizons, 1939. Cit. en Wigman, Mary: *El lenguaje de la danza*, Barcelona, Ediciones del Aguazul, 2002, p.11.
- ¹⁷ Colomé, Delfín: *Pensar la danza*, Madrid, Turner, 2007, p.37.
- ¹⁸ Baril, Jacques: *La danza moderna*, op. cit., p.408.
- ¹⁹ Cavia Naya, Vitoria: *Tórtola Valencia y la renovación de la danza en España*. En Cairón, revista de ciencias de la danza, nº 7, Universidad de Alcalá, Madrid, 2001, p.15. (nota nº 35)
- ²⁰ Gasch, Sebastián en *El Noticiero Universal*, Barcelona, 6 de abril de 1967.
- ²¹ Marga Paz: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, op. cit., p.9.
- ²² Deak, Francis: *Symbolist Theater*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1993, p.102.
- ²³ Jiménez Burillo, Pablo: *Una cuestión de mujeres*. En VV.AA.: *Amazonas del arte nuevo*, Fundación Mapfre, Madrid, 2008, pp.12-13.
- ²⁴ Vid.: Hoch, Medea: *Juguetes y arte: Sus interrelaciones en la modernidad*. En Pérez, Carlos y Lebrero Stals, José: *Los juguetes de las vanguardias*, Museo Picasso, Málaga, el Museo, D.L., 2010, p.123.
- ²⁵ Paz, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, op. cit., p.10.
- ²⁶ Ozenfant, Amédée y Jeanneret, Charles-Edouard(Le Corbusier): *Après le Cubisme*, 1918. Cit. en Stangos, Nikos: *Conceptos de arte moderno*, Madrid, Alianza Forma, 1986, p.67.
- ²⁷ Ramírez, Juan Antonio: *Corpus Solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*, op. cit., pp.56-57.
- ²⁸ Delaunay, Sonia: *Nous irons jusqu'au soleil*, París, Laffont, 1978, pp.75-76.
- ²⁹ en carta a Josep Dalmau en 1916, refiriéndose a la difusión de la aventura simultánea en el universo cotidiano de los objetos domésticos. Cit. en Rousseau, Pascal: *La aventura simultánea Sonia y Robert Delaunay en Barcelona*, Edicions Universitat de Barcelona, 1995, p.88.
- ³⁰ Rousseau, Pascal: *“El arte nuevo nos sonríe” Robert y Sonia Delaunay en Iberia (1914-1921)*. En VV.AA.: *Robert y Sonia Delaunay*, Museu Picasso y Museu Tèxtil i d'Indumentària, Barcelona, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, París, 2000, p.53.
- ³¹ Damase, Jacques: *Sonia Delaunay: Fashion and fabrics*, London, Thames and Hudson, 1991, pp.57-58.
- ³² Depero, Fortunato: *Mundo y teatro plástico*. En San Martín, Francisco Javier: *La mirada nerviosa: Manifiestos y textos futuristas*, Arteleku, San Sebastián, 1992, p.224.
- ³³ Marinetti, Filippo Tommaso: *Manifiestos y textos futuristas*, op. cit., p.189.
- ³⁴ Lista, Giovanni: *El escenario futurista*. En Paz, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, op. cit., p.167.
- ³⁵ Vid.: Kleist, Heinrich von: *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía*, Madrid, Ed. Hiperión, 1988.
- ³⁶ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, Barcelona, Destino, 1996, p.36.
- ³⁷ *ídem*, p.37.
- ³⁸ *ídem*, p.39.
- ³⁹ Sánchez, José Antonio (editor): *La escena moderna: Manifiestos y textos sobre el teatro de la época de las vanguardias*, op. cit., p.21.

- ⁴⁰ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, op. cit., p.48.
- ⁴¹ Auster, Paul: *Huesos dadá*. En Ball, Hugo: *La huída del tiempo*, Barcelona, Acantilado, 2005, p.11.
- ⁴² Ball, Hugo: *La huída del tiempo*, op. cit., p.36.
- ⁴³ *ídem*, p.35.
- ⁴⁴ *ídem*, p.37.
- ⁴⁵ Hemus, Ruth: *Sex and the Cabaret: Dada's Dancers*. En *Nordlit* no. 21, The University of Tromsø, 2007, p.95.
- ⁴⁶ *ídem*, p. 99.
- ⁴⁷ Ball, Hugo: *La huída del tiempo*, op. cit., p.127.
- ⁴⁸ *ídem*, p.194.
- ⁴⁹ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, p.66.
- ⁵⁰ *ídem*, p.74.
- ⁵¹ Prevots, Naima: *Zurich Dada and Dance: Formative Ferment*. En *Dance Research Journal*, 17/1, University of Illinois Press, 1985, p.3.
- ⁵² Francis Picabia en la entrevista "French Artists Spur on American Art", Nueva York, 1915, parte IV, p.2.
- ⁵³ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, op. cit., p.80.
- ⁵⁴ Didi-Huberman, Georges: *Estrella de los tiempos*. En Molins, Patricia y Romero, Pedro G.: *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular, 1865-1936*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2008, p.165.
- ⁵⁵ Wick, Rainer: *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza Forma, 1986, p.19.
- ⁵⁶ Cit. en VV.AA.: *Utopías de la Bauhaus: Obra sobre papel*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 1988, p.217.
- ⁵⁷ Schlemmer, Oskar: *El teatro y la Bauhaus*. En el periódico *Offset, Buch und Werbekunst*, n.7, Leipzig, 1926. (fascículo dedicado a la Bauhaus)
- ⁵⁸ Paz, Marga: *Seis facetas en la obra de Oskar Schlemmer*. En VV.AA.: *Oskar Schlemmer*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Barcelona, Fundación "La Caixa", 1996, p.40.
- ⁵⁹ *Ídem*, p.41.
- ⁶⁰ Rasche, A.: *Oskar Schlemmer als Festgestalter*. En *Oskar Schlemmer, tanz, theatre, bühne*, Sttugart, Verlag Gerd Hatje, 1994, pp.31-40.
- ⁶¹ Wingler, Hans M.: *La Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlín 1919-1933*, Barcelona, Gustavo Gili, 1975, p.364.
- ⁶² Schlemmer, Oskar: *Las matemáticas de la danza*. En el periódico *Vivos voco*, volumen V, n.8-9, Leipzig, agosto-septiembre de 1926.
- ⁶³ Michaud, Eric: *Ley común, hombres nuevos: El teatro de Oskar Schlemmer*, en VV.AA.: *Oskar Schlemmer*, op. cit., p.37.
- ⁶⁴ *Ídem*, p.35.
- ⁶⁵ VV.AA.: *Utopías de la Bauhaus: Obra sobre papel*, op. cit., p. 310.
- ⁶⁶ *ídem*, p.312.
- ⁶⁷ Schmidt, Kurt: *Das mechanische Ballett-eine Bauhaus-Arbeit*. En *Bauhaus und Bauhäusler*, 1971, p.56 (nota 8) traducido en Droste, Magdalena: *Bauhaus 1919-1933*, Berlín, Taschen, 2006, p.102.
- ⁶⁸ Lipman, Jean: *El universo Calder*, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1992, p.172.
- ⁶⁹ Calder, Alexander: *Mobiles*. En Evans, Myfanwy (editor): *The Painter's Object*, London, Gerold Howe, 1937, p.67.
- ⁷⁰ Lipman, Jean: *El universo Calder*, op. cit., p.112.
- ⁷¹ *ídem*, p.172.
- ⁷² Pierre, Arnauld: *Staging Movement*. En Prather, Marla: *Alexander Calder, 1898-1976*, National Gallery of Art, Washington, Yale University Press, New Haven and London, 1998, p.331. (Traducción propia)
- ⁷³ Calder, Alexander: *Mobiles*, op. cit., p.67.
- ⁷⁴ Pierre, Arnauld: *Staging Movement*, op. cit., p.334-335. (Traducción propia)
- ⁷⁵ Akoun, André: *Las artes*, Bilbao, ediciones Mensajero, 1977, p.49.
- ⁷⁶ Baal-Teshuva, Jacob: *Alexander Calder, 1898-1976*, Colonia-Madrid, Taschen, 2003, p.25.
- ⁷⁷ Lipman, Jean: *El universo Calder*, op. cit., p.174.
- ⁷⁸ *ídem*, p.171.
- ⁷⁹ Garafola, Linn: *Ballets Rusos y Ballets Suecos*. En Paz, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, op. cit., p.37.
- ⁸⁰ Ocaña, M^a Teresa: *Picasso y el teatro*, Museu Picasso, Barcelona, 1996, p.12.
- ⁸¹ Saéz Lacave, Pilar: *José María Sert y Les Ballets Russes*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.6, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2000, pp.18-19.
- ⁸² Cit. en Schaikevitch, A.: *Diaghilev en Les saisons de la danse*, enero 1972.
- ⁸³ *Vid.:* Gassner, Hubertur y Koep, Daniel: *La danza de los colores: En torno a Nijinsky y la abstracción*, Fundación Mapfre, Madrid, 2009.

- ⁸⁴ Ocaña, M^a Teresa: *Parade y los Ballets Rusos*. En Paz, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, op. cit., p.53.
- ⁸⁵ Cocteau, Jean: *La colaboración en Parade*. En una carta a Paul Dermeé, revista *Nord-Sud* en el número 4-5 de junio-julio de 1917.
- ⁸⁶ En este texto aparece por vez primera la utilización del término *surrealisme* aplicado al arte contemporáneo.
- ⁸⁷ Garafola, Linn: *Ballets Rusos y Ballets Suecos*, op. cit., p.41.
- ⁸⁸ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, op. cit., p.81.
- ⁸⁹ Nommick, Yvan: *Los Ballets Russes de Diaghilev y España*, Fundación Archivo Manuel de Falla, Granada, Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM, Madrid, 2000, p.11.
- ⁹⁰ Vid.: Salas, Roger: *Escuela Bolera y Ballet Clásico y La Escuela Bolera y su esplendor*. En Salas, Roger (editor): *Encuentro Internacional La Escuela Bolera*, INAEM, Ministerio de Cultura, Madrid, 1992.
- ⁹¹ Vid.: Steingress, Gerhard: *...y Carmen se fue a París: Estudio sobre la construcción artística del género flamenco (1833-1865)*, Almuzara, Córdoba, 2006.
- ⁹² Labanyi, Jo: *The American Connection: Sargent y Sorolla*. En Molins, Patricia y Romero, Pedro G.: *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular*, op. cit., p.91.
- ⁹³ González García, Ángel: *El resto: una historia invisible del arte contemporáneo*, Museo de Bellas Artes de Bilbao, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2000, p.86.
- ⁹⁴ Gautier, Théophile: *Viaje por España*, Barcelona, Taifa, 1985, pp.43-44.
- ⁹⁵ Romero, Pedro G.: *El sol cuando es de noche: Apuntes para habilitar una poética y una política entre flamencos y modernos, sitio paradójico*. En Molins, Patricia y Romero, Pedro G.: *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular*, op. cit., p.59.
- ⁹⁶ Vid.: Jiménez Burillo, Pablo: *Entre dos siglos, España 1900*, Fundación Mapfre, Madrid, 2008.
- ⁹⁷ Lebel, Jean-Jacques: *La máquina Picabia*. En Borràs, M^a Lluïsa y Marí, Bartomeu: *Francis Picabia, máquinas y españolas*, Fundación Tapies, Barcelona, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1995, pp.54-55.
- ⁹⁸ *Ídem*, p.53.
- ⁹⁹ García, Miguel Ángel: *Fantasías Funanbulescas*. En Molins, Patricia y Romero, Pedro G.: *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular*, op. cit., pp. 133-134.
- ¹⁰⁰ Borràs, M^a Lluïsa: *España, ideal de lo mestizo*. En Borràs, M^a Lluïsa y Marí, Bartomeu: *Francis Picabia, máquinas y españolas*, op. cit., pp.9-10.
- ¹⁰¹ Georges Didi-Huberman realiza un substancioso estudio de la fotografía *Explosionante fija* (1934) de Man Ray en su texto: *Estrella de los tiempos*, op. cit., p.163.
- ¹⁰² Romero, Pedro G.: *El sol cuando es de noche: Apuntes para habilitar una poética y una política entre flamencos y modernos, sitio paradójico*, op. cit., p.61.
- ¹⁰³ Belli, Gabriella y Vaccarino, Elisa: *La Danza delle Avanguardie*, op. cit., p.125.
- ¹⁰⁴ Blake, Judy: *Su peineta, su chal, su flor: las bailarinas españolas de Natalia Goncharova*. En Molins, Patricia y Romero, Pedro G.: *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular*, 1865-1936, op. cit., p.148.
- ¹⁰⁵ Aliér, Roger: *Los “Ballets Russes” en Barcelona*. En Ocaña, M^a Teresa: *Picasso y el teatro*, op. cit., pp.48-49.
- ¹⁰⁶ García Márquez, Vicente: *Picasso, Falla y Massine: un trío histórico*. En Durey, Philippe: *Picasso: El sombrero de tres picos*, Musée des Beaux-Arts de Lyon, Museu Picasso de Barcelona, 1993, p.18.
- ¹⁰⁷ *Ídem*, pp.13-14.
- ¹⁰⁸ Walsh, John K.: *España y los Ballets Russes de Serge Diaghilev. Contexto histórico: España durante la Primera Guerra Mundial*. En Nommick, Yvan: *Los Ballets Russes de Diaghilev y España*, op. cit., p.29.
- ¹⁰⁹ Rafart, Claustre: *Cuadro Flamenco*. En Ocaña, M^a Teresa: *Picasso y el teatro*, op. cit., p.119.
- ¹¹⁰ Walsh, John K.: *España y los Ballets Russes de Serge Diaghilev. Contexto histórico: España durante la Primera Guerra Mundial*, op. cit., pp.28-29.
- ¹¹¹ Rafart, Claustre: *Cuadro Flamenco*, op. cit., p.120.
- ¹¹² Nommick, Yvan: *Los Ballets Russes de Diaghilev y España*, op. cit., p.14.
- ¹¹³ Romero, Pedro G.: *El sol cuando es de noche: Apuntes para habilitar una poética y una política entre flamencos y modernos, sitio paradójico*, op. cit., p.79.
- ¹¹⁴ Álvarez Caballero, Ángel: *El baile flamenco*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, pp.187-188.
- ¹¹⁵ *Ídem*, p.185.
- ¹¹⁶ Blake, Judy: *Su peineta, su chal, su flor: las bailarinas españolas de Natalia Goncharova*, op. cit., p.148.
- ¹¹⁷ Álvarez Caballero, Ángel: *El baile flamenco*, op. cit., p.202.
- ¹¹⁸ Rodríguez, Fernando: *Arte y artistas flamencos (1935)*. Cit. en Álvarez Caballero, Ángel: *El baile flamenco*, op. cit., p.231.

- ¹¹⁹ Bennahum, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española*, op. cit., p.23.
- ¹²⁰ Álvarez Caballero, Ángel: *El baile flamenco*, op. cit., p.183.
- ¹²¹ Cit. en De Soye, Suzanne: *Toi qui dansais, Argentina*, París, Les Editions la Bruyère, 1993, pp.113-14.
- ¹²² Bennahum, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española*, op. cit., pp.139-140.
- ¹²³ Cit. en De Soye, Suzanne: *Toi qui dansais, Argentina*, op. cit., p.112.
- ¹²⁴ Bennahum, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española*, op. cit., pp.145-173.
- ¹²⁵ Escudero, Vicente: *Mi baile*, Barcelona, Montaner y Simón, 1947, p.43.
- ¹²⁶ *idem*, p.114.
- ¹²⁷ *idem*, pp.109-110.
- ¹²⁸ Escudero, Vicente: *Pintura que baila*, Madrid, Afrodísio Aguado, S.A., 1950, p.11.
- ¹²⁹ Sanmiguel, M.: *Introducción*. En Vicente Escudero: *Pintura que baila*, op. cit., p.8.
- ¹³⁰ Falla, Manuel de: *El cante Jondo*. Cit. en Blake, Judy: *Su peineta, su chal, su flor: las bailarinas españolas de Natalia Goncharova*, op. cit., p.149.
- ¹³¹ Díez Huertas, Celia: *Encarnación López Júlvez, La Argentinita: entre el folklore y la vanguardia*. En Cairón, revista de ciencias de la danza, n.7, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2001, pp.77-99.
- ¹³² Baril, Jacques: *La danza moderna*, op. cit., p.15.
- ¹³³ Expresión utilizada por Mary Watkins en el *New York Herald Tribune*, 25 Enero de 1931. Cit. en Gardner, Howard: *Mentes Creativas*, Barcelona, Ed. Paidós, 1995, p.299.
- ¹³⁴ Baril, Jacques: *La danza moderna*, op. cit., p.96.
- ¹³⁵ *idem*, op. cit., p.76.
- ¹³⁶ Cit. en Gardner, Howard: *Mentes Creativas*, op. cit., p.293.
- ¹³⁷ Cit. en, Diego, Estrella de: *Tristísimo Warhol*, Madrid, Ediciones Siruela, 2000, p.20.
- ¹³⁸ Declaraciones de Jackson Pollock a petición de Robert Motherwell para la revista *Possibilities*, en el invierno de 1947. Cit. en Emmerling, Leonhard: *Jackson Pollock 1912-1956*, Colonia, Taschen, 2003, p.65.
- ¹³⁹ *idem*, p.65.
- ¹⁴⁰ Emmerling, Leonhard: *Jackson Pollock 1912-1956*, op. cit., p.86.
- ¹⁴¹ Copeland, Roger: *Merce Cunningham y su concepto de percepción*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham*, Milán, Edizioni Charta, 1999, p.142.
- ¹⁴² Emmerling, Leonhard: *Jackson Pollock 1912-1956*, op. cit., p.65.
- ¹⁴³ *idem*, p.77
- ¹⁴⁴ Diego, Estrella de: *La historia que nos cuentan, la historia que contamos*. En *El Paseante*, n° 23-25, Madrid, 1995, p.144.
- ¹⁴⁵ Cit. en Hunter, Sam: *Isamu Noguchi*, New York, Abbeville Press s.a., s/f, p.71. (Traducción propia)
- ¹⁴⁶ *idem*, p.66. (Traducción propia)
- ¹⁴⁷ Rychlak, Bonnie (comisaria): *Noguchi y Graham: Selected works for dance*, Isamu Noguchi Foundation and Garden Museum, New York, 2004, pp.39-46. (Traducción propia)
- ¹⁴⁸ Cit. en Rychlak, Bonnie (comisaria): *Noguchi y Graham: Selected works for dance*, op. cit., p.10. (Traducción propia)
- ¹⁴⁹ Eilber, Janet: *A dancer speaks out: the untold story of the Noguchi sets*. En Rychlak, Bonnie (comisaria): *Noguchi y Graham: Selected works for dance*, op. cit., pp.59-60.(Traducción propia)
- ¹⁵⁰ Cit. en Hunter, Sam: *Isamu Noguchi*, op. cit., p.68. (Traducción propia)
- ¹⁵¹ Cit. en Rychlak, Bonnie (comisaria): *Noguchi y Graham: Selected works for dance*, op. cit., p.10. (Traducción propia)
- ¹⁵² Cunningham, Merce: *La coreografía y la danza*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham*, op. cit., p.35.
- ¹⁵³ Goldberg, Roselee: *Performance Art*, op. cit., 1996, p.126.
- ¹⁵⁴ Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar*, op. cit., p.9.
- ¹⁵⁵ Con este término el mismo Rauschenberg había descrito audazmente sus pinturas en una carta a la marchante Betty Parsons, escrita mientras estaba realizando *Acto sin título*, la primera obra de colaboración el Black Mountain College, <<pues te llevan a un sitio, en pintura, donde el arte nunca ha estado>>. Cit. en Hunter, Sam: *Robert Rauschenberg*, Barcelona, ed. Polígrafa, 1999. p.10.
- ¹⁵⁶ Diego, Estrella de: *Tristísimo Warhol*, op. cit., p.43.
- ¹⁵⁷ Copeland, Roger: *Merce Cunningham y su concepto de percepción*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham*, op. cit., p.144.
- ¹⁵⁸ Magrinyá, Luis: *Rauschenberg en el puente*. En el periódico *El País*, lunes 6 de noviembre de 2006, p.57.
- ¹⁵⁹ Scheit, Stefanie: *La autonomía de los elementos coreográficos*. En Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar*, op. cit., p.11. (Cit. n.8)

¹⁶⁰ Cit. en Jordan, Stephanie: *Libertad de la música: Cunningham, Cage y otros colaboradores*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham, op. cit.*, p.53.

¹⁶¹ Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham, op. cit.*, p.71.

¹⁶² *ídem*, p.76.

¹⁶³ Carroll, Noël y Banes, Sally: *Cunningham y Duchamp*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham, op. cit.*, p.176.

¹⁶⁴ Arlene Croce, crítica de danza, hablando sobre la obra *Exchange*. Cit. en Copeland, Roger: *Merce Cunningham y su concepto de percepción, op. cit.*, pp.146-147.

¹⁶⁵ Cit. en Copeland, Roger: *Merce Cunningham y su concepto de percepción, op. cit.*, p. 151.

¹⁶⁶ Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar, op. cit.*, p.5.

¹⁶⁷ Méndez, Lourdes: *Antropología de la producción artística*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995, p.156.

¹⁶⁸ Scheit, Stefanie: *Yo creo el orden a partir del caos, él crea caos a partir del orden: Trisha Brown y Robert Rauschenberg*. En Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar, op. cit.*, p.32.

¹⁶⁹ Goldberg, Roselee: *Performance Art, op. cit.*, p.141.

¹⁷⁰ *ídem*, p.143.

¹⁷¹ Scheit, Stefanie: *Yo creo el orden a partir del caos, él crea caos a partir del orden: Trisha Brown y Robert Rauschenberg, op. cit.*, p.44.

¹⁷² Weitemeier, Hannah: *Yves Klein*, Colonia, Benedikt Taschen, 1995, p.51.

¹⁷³ *Vid.*: G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, *op. cit.*, pp.85-86.

¹⁷⁴ *ídem*, p.93.

¹⁷⁵ *ídem*, p.99.

¹⁷⁶ Declaraciones de Louise Bourgeois recogidas en *Louise Bourgeois recent work*, Venecia, 1993, s/n. Cit. en G. Cortés, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, *op. cit.*, p. 109.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA

I. El cuerpo y su lenguaje en la escuela

“...es indispensable, por lo tanto, reflexionar sobre la valoración social del cuerpo. Remitirnos a la historia del cuerpo en la escuela. ¿Es casual que la Danza y el Teatro sean las disciplinas que entran en los niveles curriculares en último término?”¹. En este nuevo capítulo nos proponemos trazar una aproximación al tratamiento del cuerpo y su lenguaje en la escuela a lo largo de los últimos siglos, con el fin de analizar el papel que desempeña el cuerpo y la danza dentro de la educación actual.

Las políticas educacionales de cada período histórico responden a las expectativas y creencias sociales del momento acerca de lo que se considera importante para la formación del individuo y a la valoración de las distintas áreas de conocimiento. En consecuencia, es indispensable remitirse a la apreciación social, cultural y estética del cuerpo para deducir qué fue de éste en el ámbito escolar. Como vimos en la primera parte de esta investigación, el concepto de cuerpo que se maneja en cada momento histórico es un producto alterable y moldeable, cuya significación social y cultural está en continua elaboración, en perpetua fase de transformación. Se trata pues de una construcción simbólica y cultural que no puede ser considerada como entidad inmutable. Por ello, si se analizan los procesos sociales, culturales, políticos, científicos e incluso económicos, que a lo largo de la historia han contribuido a las diferentes construcciones axiológicas y conceptuales en torno al cuerpo, es posible advertir cierto paralelismo en cuanto a su tratamiento en la sociedad moderna, en el arte moderno y posmoderno, en la historia de la danza y también, como vamos a ver, en la educación escolar.

Tras ver en los capítulos anteriores qué ocurrió con el cuerpo social, artístico y dancístico desde finales del siglo XIX a mediados del siglo XX, es fácil entender cómo la perspectiva educativa de lo corporal siempre ha padecido de una extraordinaria discriminación en relación a las enseñanzas consideradas *intelectuales*, discriminación que ha marcado históricamente los modelos educativos occidentales. La antigua escisión mente-cuerpo, no sólo tuvo su reflejo en el ámbito social y artístico sino también en el educativo, produciendo la histórica exclusión que desde hace siglos han arrastrado las disciplinas artísticas en la escuela. Para su explicación habría que remontarse a las enseñanzas platónicas donde las artes liberales incluían las ciencias aritméticas, el cálculo, la geometría o la retórica, pero no las bellas artes por ser consideradas artes manuales o vulgares, esto es, que requieren de esfuerzo físico. En sus obras, Platón condena el cuerpo por considerar que limita y vicia la expansión del alma, el cultivo del intelecto a través de la reflexión y la dialéctica. Tan sólo salva a la música y la gimnasia, en sus dos áreas de acción el baile y la lucha, por ser consideradas enseñanzas destinadas a la educación del alma ya que eran introductorias en el estudio de la belleza, el ritmo y la forma. A partir de esta concepción intelectualista del ser humano se deriva un pensamiento educativo que no puede más que contemplar el cuerpo como materia menor, tal y como ocurre con la actual educación física. Esta disciplina escolar, que ya encontramos desde la Grecia clásica vinculada principalmente a un interés por la salud corporal, se ha mantenido a lo largo de los siglos emparentada al espíritu de superación y de cooperación presentes en los juegos colectivos y el deporte. A pesar de estos antiguos precedentes, la inclusión de la educación física como materia escolar propia ha sufrido un gran retraso frente a otros ámbitos de estudio y su planteamiento educativo ha sido elaborado, con frecuencia, en calidad de puro entrenamiento físico destinado a la competición, a la guerra o a la lucha.

La tradicional escisión entre cognición y percepción, entre mente y cuerpo, constituye una de las herencias más persistentes en la que todavía se basan nuestros planes educativos, gracias a su afianzamiento con los pensadores del siglo XVII. Como ya vimos en el segundo capítulo de la primera parte dedicado a las concepciones del cuerpo en la modernidad, el pensamiento racionalista de los siglos XVII y XVIII considera que el cuerpo, a través de la percepción sensorial, sólo nos proporciona un conocimiento dudoso, confuso e ilusorio y, por ello, es necesaria la intervención del razonamiento intelectual para clarificarlo y organizarlo. En consecuencia, el cuerpo deja de ser útil y pierde su valor, los sentidos no hacen sino cegar la mente con sus impulsos pasionales y sus deseos irracionales.

Sin embargo, algunos pensadores y filósofos de la época comienzan a defender posturas diferentes que contemplan la presencia del cuerpo dentro de las preocupaciones educativas. En 1693 John Locke publica *Pensamientos acerca de la educación* donde propone algunas renovaciones en cuanto a la inclusión de lo corporal como materia escolar enfocada sobre todo hacia los cuidados médicos-higiénicos del cuerpo. Este precedente puede ser considerado como el germen de la lenta y tímida inclusión del estudio del cuerpo y sus posibilidades educativas en la época moderna dentro de los ámbitos escolares². En 1762, Jean Jacques Rousseau en su *Emilio o de la educación* amplía y difunde los pensamientos de Locke en relación al estudio y cuidado del cuerpo en la escuela. Sus reflexiones filosóficas no llegarán a ser puestas en práctica hasta mucho tiempo después y, en la educación europea, lo corporal continuará relegado a un segundo plano

- La apreciación social, cultural y estética del cuerpo nos indica su situación en el ámbito escolar

- La perspectiva educativa de lo corporal siempre ha padecido de una extraordinaria discriminación en relación a las enseñanzas consideradas intelectuales, lo cual ha marcado históricamente los modelos educativos occidentales

- En educación lo corporal se contempla como mero entrenamiento cuya finalidad tiene que ver con la salud y la higiene, así como con el control y la disciplina

por detrás de las materias consideradas de carácter intelectual, por estar contemplado como mero entrenamiento cuya finalidad tiene que ver con la salud y la higiene, así como con el control y la disciplina.

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anato-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá [sic] de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible”³. Michel Foucault, en su libro *Vigilar y castigar*, nos habla de la transformación ocurrida desde el siglo XVII en las instituciones sociales como sistemas cada vez más depurados de control, vigilancia y disciplina sobre el cuerpo y su movimiento. Según Foucault, esta idea no es nueva, pues a lo largo de la historia de la humanidad han sido muchos los sistemas que han querido someter al ser humano mediante la organización de sus movimientos, su tiempo y su espacio, imponiendo una dominación sobre sus cuerpos, como la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje o los sistemas monásticos.

- En los siglos XVII y XVIII el cuerpo fue símbolo de poder que las instituciones sociales, como conventos, hospitales, ejércitos o escuelas sometían, controlaban, vigilaban y disciplinaban

“El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone”⁴. El cuerpo se transforma en símbolo de poder y el sujeto debe acatar las severas normas de disciplina en aras de la estabilidad, el orden y la regulación social. La adquisición de conocimientos o bienes está asociada entonces a una relación de sumisión y coacción. Foucault nos muestra así el funcionamiento de las escuelas en los siglos XVII y XVIII, como verdaderas organizaciones disciplinarias al modo de conventos, ejércitos, fábricas u hospitales, que cada vez controlan con mayor grado de precisión la movilidad, las comunicaciones, los horarios o la eficiencia de los individuos. La educación busca principalmente la instrucción de cuerpos dóciles a los que poder formar, utilizar y manipular según sus intereses. *“Poco a poco –pero sobre todo después de 1762– el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; [...] La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”⁵.*

Junto a esta visión crítica sobre el funcionamiento y la organización de estos sistemas de poder y conocimiento, Foucault analiza la construcción de los discursos coercitivos a través de lo que denomina como *cifrados instrumentales* del cuerpo. El lenguaje normativo del poder desarrolla prescripciones detalladas de los movimientos del cuerpo para instrucciones, ejercicios y tácticas disciplinarias, con el fin de obtener una realización eficaz y rápida de cada una de las acciones requeridas. Así, muestra cómo en los manuales escolares del siglo XVIII y principios del XIX se detalla, entre otras muchas cosas, cómo realizar con éxito el gesto de la escritura: posición de la espalda, piernas, brazos, la descripción al milímetro de las distancias entre ellos, etc., o el minutaje de la organización del horario escolar que los alumnos deben respetar a golpe de silbato, y que marca el ritmo de entradas o salidas e, incluso, lo que debe durar cada uno de los dictados de la clase. Para asegurar el cumplimiento de estos reglamentos el poder disciplinario en la escuela establece métodos de inspección, exámenes y sanciones correctivas. *“Toda actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aún formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo a un código más o menos artificial establecido de antemano. [...] La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro [...] Incluso las órdenes verbales deben funcionar como elementos de señalización: “Entren en sus bancos. A la palabra entren los niños ponen ruidosamente la mano derecha sobre la mesa al mismo tiempo pasan la otra mano por encima del banco; a las palabras en sus bancos, pasan la otra pierna y se sientan frente a sus pizarras... Tomen pizarras. A las palabras tomen los niños llevan la mano derecha hacia la cuerdecita que sirve para colgar la pizarra del clavo que está delante de ellos, y con la izquierda, toman la pizarra por la parte media; a la palabra pizarras, la descuelgan y la ponen sobre la mesa”⁶.*

Esta excesiva disciplina impone actitudes cada vez más artificiales, forzadas y antinaturales, que se fundamentan en la física del movimiento pero no en las exigencias orgánicas del cuerpo humano, y que, por lo tanto, van en contra del principio de eficiencia. *“Ahora bien, a través de esta técnica de sujeción, se está formando un nuevo objeto; [...] es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración. [...] Cuerpo del ejercicio más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo de encauzamiento útil y no de la mecánica racional, pero en el cual, por esto mismo, se anunciará cierto número de exigencias y de coacciones funcionales”*⁷.

- Excesiva disciplina que impone actitudes cada vez más artificiales, forzadas y antinaturales

En el siglo XIX, el ideal mecanicista contempla el tratamiento educativo de lo corporal desde un punto de vista utilitario, aún asentado en la visión dualista del pensamiento cartesiano. La fe existente en el progreso de las máquinas y los procesos de industrialización necesitan del adiestramiento de obreros eficaces y funcionales. En las primeras décadas del siglo XIX, se produce la aparición de estudios gimnásticos y nuevas prácticas físicas que analizan, controlan, reglamentan y tecnifican el movimiento humano con el fin de conseguir un cuerpo productivo, capaz de economizar su rendimiento y cuantificar sus fuerzas y capacidades físicas. Los nuevos manuales de gimnasia se organizan en series numeradas de ejercicios encadenados basados en el movimiento parcial y concreto de un segmento corporal. Esto produce una lenta modificación de la percepción social y cultural de un cuerpo cada vez más técnico y sistematizado que, con el tiempo, transformará el tratamiento de lo corporal en escuelas, industrias y ejércitos. Las instituciones educativas, fundamentadas sobre tales ideas, valoran el entrenamiento corporal mecánico en base a estos fines productivos. *“...la nueva gimnasia sugiere la posible transformación total del aprendizaje escolar, adaptado como nunca al espacio y el tiempo de la clase, favoreciendo como nunca también los dispositivos de grupo y los ejercicios colectivos. Sus principios de fragmentación orientaron y organizaron una pedagogía. [...] Las órdenes dadas a los alumnos se organizaban mejor cuanto más limitadas y precisas fuesen, los programas se definirían mejor cuando las progresiones se transformaban en series. La clase se convirtió en un dispositivo geometrizado en el que los pedagogos de mediados de siglo miden la nueva explotación”*⁸.

- La industrialización contempla el tratamiento educativo del cuerpo desde el entrenamiento físico-mecánico en base a fines productivos y utilitarios para el adiestramiento de obreros eficaces y funcionales

La gimnasia escolar se impone entonces como una práctica corporal vinculada a la disciplina, la autoridad y a la rigidez de los modelos militares, que se distancia de los deportes surgidos a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El deporte *amateur* aparece por aquellos años vinculado al tiempo de ocio de la nueva burguesía, en respuesta a unos ideales morales y sociales que buscaban la armonía entre el cuerpo y el espíritu. Por otro lado, las actividades deportivas permitían a los trabajadores y obreros momentos para su recreo y relax corporal que aliviaban la fatiga física y mental que producían los trabajos sedentarios y repetitivos, al tiempo que desarrollaban su competitividad, el espíritu de equipo y la participación. *“Cada vez con más frecuencia se dedicaba el tiempo libre al ejercicio. El deporte era una forma de juego que exigía una aplicación constante así como esfuerzos regulares. Se percibía el cuerpo humano como una máquina a la que había que hacer funcionar de manera regular para que pudiese alcanzar todo su potencial”*⁹. Rápidamente, estos cambios tienen su repercusión en las escuelas, donde se incorporan profesores de deporte que aprecian en las prácticas deportivas nuevas herramientas pedagógicas para inculcar en los alumnos valores y virtudes como el esfuerzo, el honor, la resistencia o el buen carácter. El deporte se constituye en símbolo de la modernidad y el progreso. Las actividades deportivas se van introduciendo en las escuelas en clara oposición a la gimnasia, defendiendo un desarrollo corporal en los alumnos en base al análisis energético del cuerpo y no a un entrenamiento mecánico del mismo. El deporte enfatizaba el trabajo muscular general frente al localizado y especializado, los movimientos libres y variados presentes en el deporte y el juego frente a los estereotipados y rutinarios de las tablas gimnásticas. *“El deporte no encarnaba sólo la renovación de las representaciones del cuerpo, sino que encarnaba una renovación más amplia de la cultura, una visión siempre más tecnificada del espacio, una visión siempre más calculada del tiempo, una visión siempre más democrática de los intercambios y la sociabilidad. Era preciso hacer que el cuerpo interviniese, hasta en sus más íntimas implicaciones, en lo que parecía, ya a principios del siglo XX, una visión de futuro”*¹⁰. Pese a la prácticamente absoluta exclusión de la mujer en el deporte, a finales del siglo XIX comienzan a aparecer nuevas voces femeninas, especialmente dentro del ámbito educativo, que abanderan un cambio respecto a la visión del cuerpo de la mujer en el deporte, defendiendo un estereotipo del cuerpo femenino que se distancia de cualidades como la fragilidad, la pasividad y la debilidad. Como consecuencia, algunas de las mujeres dedicadas a la enseñanza en centros escolares para niñas comienzan a introducir prácticas físicas y deportivas dentro de las actividades habituales.

- Gimnasia escolar como práctica corporal vinculada a la disciplina, la autoridad y a la rigidez
- El deporte se incorpora a las escuelas en clara oposición a la gimnasia como símbolo de la modernidad y el progreso para inculcar valores y virtudes como el esfuerzo, el honor, la resistencia o el buen carácter

Con el cambio de siglo asistiremos a nuevas y más profundas reflexiones acerca de la importancia del aprendizaje a través del cuerpo en el desarrollo integral de la persona. En este sentido, debemos destacar la gran corriente de reforma pedagógica conocida como Escuela Nueva que se desarrolla desde finales del siglo XIX y cuyos orígenes se remontan a las teorías naturalistas de Rousseau. Más adelante, en el siguiente capítulo, profundizaremos en las concepciones

- En el siglo XX aparecen nuevas reflexiones sobre la importancia del aprendizaje a través del cuerpo en el desarrollo integral de la persona

- Acción como base del proceso de aprendizaje
- Se activan y dinamizan las rígidas metodologías de la enseñanza decimonónica
- El alumno como ser potencialmente creador y activo más que como sujeto pasivo y meramente observador

pedagógicas y el desarrollo de este importante movimiento de innovación educativa cuya enorme difusión, tanto en el continente europeo como en el americano, se deja sentir hasta nuestros días. Sin embargo, es importante reflejar en este momento la importancia que los métodos desarrollados dentro de este movimiento de la Escuela Nueva conceden a la acción como base del proceso de aprendizaje, frente a la mera contemplación y memorización pasiva de los modelos metodológicos del pasado. Por ello, esta escuela también será conocida como Escuela Activa, especialmente en el ámbito de Latinoamérica.

Para este movimiento de reforma educativa el aprendizaje es básicamente activo y el proceso educativo se compone, pues, de diferentes actividades lúdicas y prácticas que procuran el desarrollo cognitivo del alumno a partir del ejercicio de la psicomotricidad y el aprovechamiento de su creatividad, expresividad y disposiciones innatas y espontáneas. Aunque estos innovadores modelos pedagógicos no están enfocados hacia un desarrollo específico del lenguaje corporal, pues no es considerado un área con valor educativo propio dentro de la formación escolar, lo cierto es que consiguen de alguna manera activar y dinamizar las rígidas metodologías de la enseñanza decimonónica, distanciándose de la concepción del alumno como sujeto pasivo y meramente observador. A partir de entonces, en sintonía con los aires de modernidad que acompañan el cambio de siglo, el niño se considera como un individuo potencialmente creador y se convierte en el protagonista principal de la acción pedagógica, la cual se centra en sus intereses y necesidades.

Como apunte anecdótico, citaremos otra propuesta pedagógica para la educación corporal mucho más atrevida que, por suerte, nunca fue llevada a la práctica. Los futuristas italianos de principios del siglo XX estuvieron profundamente interesados en la educación artística infantil. Incansables defensores de la frenética velocidad de la vida moderna, se preocuparon de que el dinamismo identitario de la modernidad inundase no sólo el arte sino también la educación a través de temerarias iniciativas que llevaban esa sensibilidad enérgica y violenta a la escuela: *“¿Qué opináis, por ejemplo del proyecto futurista consistente en introducir en todas las escuelas un curso regular de riesgos y peligros físicos? De grado o por fuerza, se someterá a los niños a la precisión de afrontar a todas horas una serie de peligros cada vez más espantosos, sabiamente predispuestos y siempre imprevistos, como el incendio, inundación, hundimiento de techos y otros desastres. ¿Os parece descabellada nuestra idea? Pues sabed que afortunadamente somos muy numerosos hoy los que creemos que el talento y la cultura abundan y escasea el valor, que es algo buscadísimo, casi inhallable”*¹¹.

- Todo proceso de aprendizaje, ya sea artístico, educativo o vital, implica al cuerpo ya que a través de las sensaciones y percepciones corporales recibimos la información de la realidad
- Cuerpo y mente, percepción y cognición, se hallan unidas, lo cual conecta desarrollo corporal y desarrollo afectivo-cognitivo

Estas nuevas orientaciones educativas se basan en el hecho de que el ser humano obtiene la información del mundo a través de las sensaciones corporales, responsables de las facultades perceptivas. Pese a la eterna desconfianza que históricamente han suscitado los sentidos, sabemos que constituyen, especialmente la visión, la fuente principal de nuestras experiencias directas y de la información que recibimos de la realidad que nos rodea. Las sensaciones se transforman en percepciones y éstas en representaciones. Por ello, todo proceso de aprendizaje, ya sea en el ámbito artístico, educativo o vital, conlleva una trascendente dimensión corporal. Cuerpo y mente, percepción y cognición, se hallan vinculados en el ser humano, aunque a menudo nos empeñemos en disociarlos. Con la aparición de las ciencias psi-, como la psicología, psicopedagogía, psiquiatría, o psicofísica, surgen nuevas perspectivas respecto al tratamiento y la valoración del cuerpo, que afectarán también al campo educativo. Las distancias entre lo corporal y lo mental se reducen, lo cual parece romper con el histórico dualismo cartesiano que separaba lo somático de lo psíquico. Se tienden puentes que conectan lo que el sujeto piensa con lo que siente y percibe a partir de su cuerpo, es decir, entre su desarrollo corporal y su desarrollo afectivo-cognitivo. A comienzos del siglo XX, gracias al neurólogo Ernest Dupré, aparece el término psicomotricidad vinculado a sus estudios científicos sobre dificultades y anomalías motrices asociadas a trastornos mentales. A partir de sucesivas investigaciones se afianza la estimulación psicomotriz como terapia eficaz para el tratamiento de dichas patologías.

Desde los años treinta, psicólogos y psiquiatras como Heuyer, Guilmain y Wallon se interesan acerca de las relaciones existentes entre motricidad, cognición y afectividad en el desarrollo madurativo de sus pacientes, impulsando el desarrollo de la teoría psicomotriz y sus aplicaciones reeducativas. Estos autores investigan sobre la comunicación primaria establecida a través del movimiento, el gesto o el diálogo tónico, y sus conexiones con el desarrollo psicológico de las personas y su interrelación con los otros. A partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias a nuevas investigaciones psicopedagógicas, psiquiátricas y psicológicas como las desarrolladas por Piaget, Picq y Vayer, Ajuriaguerra, Lapiere, Aucouturier, Defontaine, Le Boulch o Bruner, la teoría psicomotriz se afianza como disciplina autónoma y se contempla su importancia dentro de la educación general. Esto representa un avance sustancial para la consolidación de reformas pedagógicas que engloben el tratamiento educativo del cuerpo y su lenguaje. Las nuevas líneas del pensamiento pedagógico entienden la dimensión corporal y afectiva del aprendizaje humano, especialmente en las primeras etapas de la escolarización, de ahí la inclusión de la psicomotricidad orientada principalmente a la educación preescolar.

La psicomotricidad valora y potencia el desarrollo corporal y motor del niño o niña en armonía con las diferentes etapas evolutivas de su maduración intelectual y emocional. La intervención psicomotriz en la escuela parte de una concepción unitaria del ser humano y entiende la acción motriz como base para el desarrollo integral –corporal, afectivo y cognitivo– de la persona y el fomento de su capacidad para expresarse y relacionarse con los demás. La base científica de esta teoría se asienta sobre el estudio del sistema nervioso central, responsable del control de las funciones motrices del individuo, pero también soporte de la actividad intelectual y regulador del intercambio del sujeto con el exterior. Una de las estructuras que componen el sistema nervioso central, denominada sistema difuso, trabaja con el flujo energético y está relacionada con las funciones emocionales¹². La perspectiva psicomotriz beneficia la educación global de la persona no sólo porque atiende al desarrollo de las diferentes dimensiones de su existencia –cuerpo, mente y sentimiento–, sino porque a través de la interacción de estas áreas se enriquecen y estimulan las unas a las otras. Estableciendo relaciones entre las diferentes esferas del desarrollo se potencia la construcción del conocimiento y la creatividad. Esto significa que la actividad psicomotriz beneficia las capacidades intelectuales necesarias para que se produzca el pensamiento abstracto, en el cual se basan los aprendizajes escolares, pero también favorece el desarrollo armónico del individuo y de su personalidad.

Dentro de las funciones de la educación psicomotriz se definen dos procesos diferentes. En primer lugar la asimilación, esto es, la percepción de la información sensorial y, en segundo lugar, la transformación o acomodación de dicha información de manera analítica y global para elaborar una respuesta corporal motriz. El éxito de esta función de ajuste o adaptación dependerá de la plasticidad de las conexiones sinápticas del sistema nervioso central. La actividad perceptiva implica una serie de procesos mentales de extremada complejidad, como el análisis, la síntesis o la asociación, lo cual justifica el lugar destacado de la acción perceptiva como desencadenante de la intervención psicomotriz en el aula. Por ello es tan importante una buena estimulación multisensorial que favorezca el futuro proceso de representación mental y pensamiento abstracto. *“La educación psicomotriz integra el cuerpo en todo el proceso de la acción educativa, pero no hay que perder nunca de vista que el cuerpo es el que media en el desarrollo neuropsicológico del niño; y en la medida en que hagamos una estimulación precoz multisensorial mejor prepararemos al niño, con el fin de que cuando los procesos neuromotores sean absorbidos por la representación mental, se den en las condiciones neuropsicológicas adecuadas para la elaboración de procesos de aprendizaje, en los que el movimiento vivenciado haya sido la primera fuente de conocimiento y aprendizaje”*¹³.

En el proceso de asimilación, organización y procesamiento de los estímulos perceptivos por parte del sistema nervioso central, no sólo va a intervenir el desarrollo funcional y madurativo de la persona, sino también aspectos relacionales, es decir, el intercambio comunicativo con los otros y la calidad afectiva de dichos vínculos. Por esto es tan importante reflexionar sobre la manera en que el educador interviene en el proceso psicomotriz escolar. El docente debe propiciar las situaciones y las condiciones adecuadas para que se produzca la evolución madurativa del niño o niña en sus diferentes facetas, pero también deberá prestar atención a la calidad afectiva de la relación establecida con el alumno o alumna para favorecer la expresión y la comunicación interpersonal.

La interacción con el medio, es decir, la relación corporal con la realidad y la manipulación concreta de ésta, son la base del conocimiento humano. Esta relación se va desarrollando a medida que los niños y las niñas van consiguiendo el dominio corporal sobre sus movimientos, en un principio globales e incontrolados, para ir ampliándolos hacia gestos cada vez más segmentarios, controlados y comunicativos. La psicomotricidad ayuda al desarrollo motor que interviene en la adquisición de la conciencia corporal y en la construcción de una imagen positiva de uno mismo, que es la base para el desarrollo de la personalidad y de las relaciones afectivas con los demás. La intervención psicomotriz contempla varias áreas de actuación: la percepción y organización espacial y temporal, y el desarrollo de las capacidades neuromotrices que beneficiarán la conciencia corporal, la interiorización del esquema corporal y la configuración de la identidad personal. Las prácticas psicomotrices enumeran una serie de elementos importantes para el desarrollo del esquema corporal, como son el control tónico-postural y relajatorio, el equilibrio o control postural estático y dinámico, la coordinación psicomotriz o el control respiratorio.

El esquema corporal se define como la organización mental de nuestro cuerpo, esto es, el modelo postural que construimos a cada momento, primero de manera estática y luego en movimiento, en base a la información propioceptiva que recibimos desde todos los puntos del cuerpo, periféricos e internos, gracias a las estructuras neurológicas. El esquema corporal se estructura mediante la experiencia y el aprendizaje. *“Si, en principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima, más o menos) de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia. [...] La imagen del cuerpo es la*

- La intervención psicomotriz en la escuela entiende la acción motriz como base para el desarrollo integral –corporal, afectivo y cognitivo– de la persona y el fomento de su capacidad para expresarse y relacionarse con los demás
- Establecer relaciones entre las diferentes esferas del desarrollo potencia la construcción del conocimiento y la creatividad
- La educación psicomotriz comprende la asimilación de los estímulos perceptivos, para su posterior transformación y adaptación en una respuesta motriz mediante complejos procesos mentales que favorecen el pensamiento abstracto

- La intervención psicomotriz beneficia la interiorización del esquema corporal, la configuración de la identidad personal y la relación con los demás

*síntesis viva de nuestras experiencias emocionales*¹⁴. El concepto de imagen corporal amplía la noción de esquema corporal incluyendo parámetros sociales y afectivos. La imagen corporal se refiere a cómo vemos nuestro cuerpo, mientras que el esquema corporal nos habla de su disposición. En la imagen del cuerpo están incluidas características personales y sociales, construidas a partir de la comunidad cultural a la que pertenecemos. Engloba sensaciones, concepciones, afectos, recuerdos e imágenes conscientes e inconscientes, relacionadas con nuestras vivencias y relaciones, con nuestros deseos, sueños y fantasías. Esto significa que la imagen corporal se configura a partir de la realidad subjetiva del cuerpo. No se trata de un esquema adquirido y fijo, sino que es el resultado de una evolución y se transforma en el tiempo.

La estructuración del esquema y la imagen corporal se realiza en base a una serie de estadios evolutivos que se inician en el cuerpo *impulsivo*, caracterizado por los automatismos innatos y los movimientos no controlados del bebé, que evoluciona hacia el cuerpo *vivido*, en el que el niño o la niña toma conciencia de su propio cuerpo y su reacción con personas y objetos a través de acciones intencionales y funcionales junto a un incremento de la capacidad de análisis perceptivo que proporcionará una primera identificación con su imagen corporal. Desde el cuerpo vivido se progresa hacia el cuerpo *percibido*, con el que va consolidando la formación de un esquema corporal cada vez más complejo y detallado, gracias al proceso de interiorización y a la maduración perceptiva que comprende tanto el desarrollo sensorial como el kinestésico, y se produce el descubrimiento de la personalidad. Del cuerpo percibido se desencadena la revelación del cuerpo *propio*, representado y operativo, con una interiorización completa del esquema corporal gracias al ajuste cognitivo que permite el control consciente sobre la acción y la adquisición de la autonomía motriz.

- El esquema y la imagen corporal son elementos de suma importancia para la evolución madurativa del niño o niña y para la configuración de su personalidad
- La vida afectiva de cada persona es de vital importancia para una conformación sana de la imagen corporal
- La representación visual del cuerpo, esto es, la imagen óptica del esquema corporal, está compuesta por imágenes conscientes e inconscientes
- Percepción y acción van siempre unidas: el conocimiento del cuerpo y la configuración de su esquema necesita del movimiento

El esquema y la imagen corporal son elementos de suma importancia para la evolución madurativa del niño o niña y para la configuración de su personalidad. Una adecuada configuración de tales elementos contiene una conciencia corporal desarrollada y una buena integración de nuestra imagen corporal subjetiva al esquema corporal real. *“Nosotros formulamos la hipótesis de que cuando se obtiene una mejor adecuación, en virtud de la concientización entre el cuerpo vivido y el cuerpo representado, el equilibrio general de conducta mejora por ello. Un buen ajuste al mundo exige antes mantener unas buenas relaciones con el propio cuerpo”*¹⁵. Sin embargo, investigadores como Françoise Dolto, defienden la posibilidad de que la imagen corporal llegue a hacerse independiente del esquema. Así lo demuestran ciertos casos en los que conviven un esquema corporal invalidado a causa de una enfermedad y una imagen corporal completamente sana debido principalmente a una buena relación con la madre y su entorno humano¹⁶. Esto lleva a afirmar que la vida afectiva de cada persona es de vital importancia para obtener una conformación sana de nuestra imagen corporal.

Algunos autores, como Paul Schilder, no hacen una diferenciación tan clara entre los términos imagen corporal y esquema corporal. *“El esquema corporal es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo. Y podemos llamar a esta imagen, “imagen corporal”. El término nos indica que el objeto de nuestro estudio no es una mera sensación o imaginación, sino una apariencia propia del cuerpo. Indica también que aunque proviene de los sentidos no es una mera percepción”*¹⁷. Para este autor, el esquema corporal o modelo postural que refleja nuestra imagen del cuerpo es una construcción en continua transformación en la que intervienen factores fisiológicos, perceptivos, motrices y psicológicos. Esta estructura no será nunca una organización completa ni estática, sino una organización en desarrollo que se va configurando a partir de numerosos elementos: los diferentes patrones plásticos que nos proporciona el reconocimiento de los cambios de postura, los movimientos corporales, nuestra percepción óptica del cuerpo, las impresiones de nuestros sentidos, las sensaciones internas o periféricas y los estímulos externos y su localización sobre el esquema del cuerpo, además de la conducta psicológica del individuo relacionada con la emoción, la expresión y la personalidad. *“Nosotros dilatamos y contraemos el modelo postural; le sacamos determinadas partes y le agregamos otras. Lo reconstruimos incesantemente; fundimos algunos detalles; creamos otros nuevos; y todo esto lo hacemos con nuestro cuerpo y con la expresión del cuerpo mismo. [...] Es una construcción y una destrucción vinculada con las necesidades, afanes y energías de la personalidad total”*¹⁸. La representación visual del cuerpo, esto es, la imagen óptica de nuestro esquema corporal, está compuesta por imágenes conscientes e inconscientes. Percibimos de manera interrelacionada los estímulos sensoriales conectados con el esquema corporal, gracias a la facultad sinestésica de la percepción. El cuerpo se nos representa desde cada uno de los sentidos y todos ellos colaboran en la construcción del esquema corporal.

Según Schilder, percepción y acción van indivisiblemente unidas. Nuestras percepciones sólo adquieren significado cuando se conectan a los movimientos. La progresiva estructuración del esquema corporal se halla recíprocamente vinculada al desarrollo sensorio-motriz. Esto significa que para desarrollar el conocimiento de nuestro cuerpo y la configuración del esquema corporal necesitamos del movimiento, pues en reposo es difícil distinguir las sensaciones del cuerpo. El movimiento corporal y el estado tónico modelan la percepción de nuestro cuerpo. *“Las percepciones sólo*

se forman sobre la base de la motilidad y sus impulsos. Cabe esperar, por lo tanto, que los cambios operados en la motilidad –en el sentido más amplio de la palabra– ejerzan una influencia determinante sobre la estructura del modelo postural. [...] Siempre existe una personalidad que experimenta la percepción. La percepción es siempre nuestro modo de percibir. Así nos sentimos inclinados a responder con una acción o actuamos directamente. Somos, en otras palabras, seres emocionales, personalidades. Y la personalidad es un sistema de acciones y tendencias a la acción”¹⁹. Una integración más profunda de nuestra imagen corporal nos facilitará una organización más controlada de nuestras acciones y viceversa, un mayor estudio y dominio de nuestro movimiento corporal repercutirá en el desarrollo de la representación visual de nuestro esquema corporal.

Esta interrelación entre imagen corporal y movimiento, lleva a Schiller a proponer la danza como “método para cambiar la imagen del cuerpo y aflojar su forma rígida. [...] No cabe ninguna duda de que el aflojamiento de la imagen corporal acarrea consigo una actitud psíquica determinada. El movimiento influye así sobre la imagen corporal y lleva de un cambio en la imagen del cuerpo a otro en la actitud psíquica”²⁰. La percepción y la acción se deben también a nuestras emociones y sentimientos. La percepción, la emoción y el movimiento se hallan profundamente vinculados en la transformación continua de nuestra imagen corporal. La influencia emocional puede alterar la representación, la percepción e, incluso, la forma de nuestro propio cuerpo. “Las actitudes hacia la situación vital, la biografía interior, conducen o bien a una acentuación diferente del modelo postural del cuerpo o a una percepción diferente del mismo, vinculada con distintas sensaciones del mismo. Pero ello, debe acarrear, en última instancia, la transformación del cuerpo mismo. El modelo postural del cuerpo no es tan sólo un agregado psíquico a la estructura sólida del cuerpo, sino también una entidad fisiológica con consecuencias fisiológicas que influyen sobre las funciones de los órganos y posiblemente también sobre su forma y crecimiento”²¹.

Nuestros intereses y actitudes emocionales, nuestra personalidad y atención, nuestras percepciones y acciones orientan la integración de la imagen corporal, pero también modelan nuestras vivencias y memoria corporal, aun cuando no se desarrollen en la plena conciencia. “Movimiento y acción son necesarios para este desarrollo. En esta construcción y organización no sólo se utilizan las experiencias actuales, sino también las pasadas, y la función de la memoria consiste en tener listo el material para la nueva organización. La memoria, el aprendizaje y la experiencia se basan en el hecho psicológico fundamental de que las experiencias pretéritas no desaparecen de nuestra mente, y pueden ser utilizadas, por lo tanto, para nuevas organizaciones”²².

La construcción de nuestra imagen corporal se halla a su vez influida por la actitud de los otros hacia su cuerpo y hacia el nuestro, esto es, por nuestras experiencias en relación a los demás. Nuestra imagen corporal se halla en constante vinculación e intercambio con las de los demás. La imagen corporal puede expandir hacia el exterior su realidad espacial. Somos capaces de proyectar el esquema corporal, su movimiento y localización fuera de nuestros límites corporales, para entrar en contacto con los objetos y los cuerpos de otras personas. “El modelo postural de nuestro propio cuerpo se halla relacionado con el modelo postural de los demás. [...] Así como nuestras emociones y acciones son inseparables de la imagen corporal, del mismo modo, las emociones y acciones de los demás son inseparables de sus cuerpos. Por lo tanto, si queremos adquirir una visión más profunda de la psicología social, debemos estudiar la imagen postural del cuerpo”²³. Una correcta construcción y un buen conocimiento de nuestro propio esquema e imagen corporal nos permitirán el acceso a la comprensión de la realidad corporal de nuestros semejantes. “...la no-percepción de nuestro propio cuerpo, así como de su afección, se limita a nuestro propio cuerpo. Y existe, asimismo, la evidencia convincente de que la dificultad para la percepción de nuestro propio cuerpo precede a la dificultad de percepción del cuerpo de los demás”²⁴.

En todo proceso educativo, el niño y la niña aprenden con y desde el cuerpo, configurando su imagen del mundo al mismo tiempo que construyen su propia imagen corporal y su identidad personal. Descubrimos y conocemos el propio cuerpo a través de la observación y el conocimiento del cuerpo de los demás. Por ello, el desarrollo de nuestra autoconciencia corporal nos hace más sensibles en nuestra relación con los demás y nuestra comprensión del mundo. Entender a los demás, significa también entender su cuerpo, admitirlo y valorarlo. “Honrar la dignidad del cuerpo en su diversidad es una tarea central en el contexto de la ciudad multicultural. Para que en este espacio estemos dispuestos a interesarnos por los demás, tenemos que cambiar la forma en que percibimos nuestros cuerpos. No experimentamos la diferencia de los demás mientras no reconozcamos las insuficiencias corporales que percibimos en nuestros cuerpos”²⁵. Las relaciones interpersonales con los otros, esenciales para nuestro desarrollo vital, se hayan profundamente marcadas por la configuración de la imagen corporal. “Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por –y entrecruzada con– nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro. Todo contacto con el otro, sea de comunicación o de evitamiento de comunicación, se asienta en la imagen del cuerpo”²⁶.

- La danza como método idóneo para desarrollar una imagen positiva del cuerpo
- Percepción, emoción y movimiento se hallan profundamente vinculados en la transformación continua de la imagen corporal
- La construcción de nuestra imagen corporal se halla a su vez influida por nuestras experiencias en relación a los demás
- Una correcta construcción del esquema e imagen corporal favorece la comprensión de la realidad corporal de nuestros semejantes
- Aprendemos con y desde el cuerpo
- Entender a los demás, significa también entender su cuerpo, admitirlo y valorarlo

- La relación con los otros se establece desde lo corporal

La relación con los otros se establece desde lo corporal, incluso cuando ya se ha adquirido el lenguaje verbal, pues *“La imagen del cuerpo es la huella estructural de la historia emocional de un ser humano; [...] lugar de emisión y de recepción de las emociones interhumanas fundadas en el lenguaje”*²⁷. La comprensión y el significado simbólico que asociamos a las palabras están directamente relacionados con la constitución de la vivencia corporal y las emociones vinculadas a la adquisición de cada palabra. Contemplando y reflexionando sobre la dimensión simbólica que el cuerpo aporta a todo aprendizaje vital y escolar, se verifica cómo el tratamiento educativo del cuerpo brinda unas extraordinarias posibilidades y aplicaciones didácticas y metodológicas que no podemos dejar de aprovechar en la educación en valores, educación multicultural o educación por la paz, para, en palabras de Le Breton, *aprender la libertad por medio del cuerpo*²⁸.

- Importancia educativa de la dimensión simbólica del movimiento vivenciado de forma libre

André Lapierre y Bernard Aucouturier centran sus investigaciones psicomotrices en esta dimensión simbólica del movimiento vivenciado de forma libre²⁹. Su metodología se basa en la educación a partir de la acción motriz espontánea del alumno, la cual refleja sus motivaciones e intereses reales que se irán encauzando, orientando y ampliando para investirles de las diferentes materias escolares. Esto supone que el maestro no debe imponer los temas o conceptos a tratar, sino que trabajará con aquellos que espontáneamente al niño y la niña les interesen y, entonces, deberá captarlos y conectarlos con los contenidos que mejor se adapten a ellos. Se antepone el educando y sus necesidades, tanto cognitivas como corporales y afectivas, frente a los contenidos a impartir. Esta *pedagogía del descubrimiento* contempla la adaptación a los diferentes ritmos individuales de aprendizaje dentro del grupo.

- La pedagogía del descubrimiento prioriza las necesidades cognitivas, corporales y afectivas del educando, frente a los contenidos a impartir

El método psicomotriz desarrollado por Lapierre y Aucouturier constituye un importante referente para nuestro proyecto interdisciplinar porque basa la acción educativa en una exploración motriz libre, natural y espontánea a través de un descubrimiento intuitivo que respeta el desarrollo de la creatividad, la expresividad y la personalidad global del niño y de la niña. Investigan, además, su relación con la expresión plástica mediante la práctica de actividades gráficas vinculadas a la experiencia corporal. La actividad motriz espontánea del niño y la niña, con toda la carga emocional y afectiva que encierra, se transforma en una vivencia simbólica que tiene sus raíces en el inconsciente. Las pulsiones vitales más primitivas son revividas, liberadas y expresadas simbólicamente a través del movimiento vivenciado, el cual evolucionará desde esa acción espontánea del cuerpo en relación con los objetos, el espacio y los otros, hacia conocimientos más abstractos e intelectualizados, como serán la expresión plástica, verbal o matemática. Se produce, de este modo, una adquisición dinámica de los conocimientos, que lejos de ser impuestos racionalmente, son descubiertos y vivenciados primero de manera corporal a nivel afectivo y simbólico, y más tarde de forma abstracta, a un nivel cognitivo. El conocimiento intelectual es el punto final y no el punto de partida como ocurre en el aprendizaje escolar tradicional. Para estos autores, las deficiencias y conflictos que aparecen en el aprendizaje escolar, suelen ser la expresión más superficial de alteraciones psíquicas profundas relacionadas con la vivencia afectiva de los conceptos a nivel inconsciente. La dimensión emocional de las nociones puede haber sido mal vivenciada y es entonces cuando surge el conflicto o dificultad en el aprendizaje intelectual.

- Adquisición dinámica del conocimiento que no es impuesto racionalmente, sino descubierto y vivenciado primero de manera corporal a nivel afectivo y simbólico, y más tarde de forma abstracta, a nivel cognitivo

“Nada puede integrarse realmente al ser que no pase primero por su organización tónico-emocional”. Para Lapierre y Aucouturier, el diálogo tónico constituye el primer medio de contacto y comunicación que poseemos y debemos conservarlo como primer punto de partida para todo aprendizaje posterior. En base a este concepto, defienden que el trabajo con la vivencia corporal espontánea dentro de una dinámica grupal garantiza un aprendizaje significativo, más duradero y profundo, porque esta vivencia es mucho más primitiva y espontánea que aquella racional o intelectual, al llevar asociadas connotaciones afectivas y emocionales que se desarrollan a un nivel inconsciente. La vivencia corporal se organiza a partir de las mismas nociones que son adquiridas habitualmente en el aprendizaje racional, pero abordando todo el contenido afectivo y simbólico que la enseñanza tradicional ignora en favor de sus aspectos más intelectuales. Estas nociones fundamentales se vivencian a partir de una dialéctica permanente de contrastes (orden-desorden, equilibrio-desequilibrio, dentro-fuera, etc.), explorando cada uno de estos conceptos opuestos de manera separada e independiente, antes de ser descubiertos como situaciones en oposición. A partir de la vivencia de estos contrastes mediante la acción espontánea se llega a la apropiación del espacio y a la extensión de la comunicación, basada en el acuerdo y el desacuerdo.

- La vivencia corporal espontánea dentro de una dinámica grupal garantiza un aprendizaje significativo, duradero y profundo por sus connotaciones afectivas

- Las nociones se vivencian a partir de un diálogo de contrastes entre conceptos opuestos

- Pedagogía en constante búsqueda, evolución y cambio, que es teorizada a partir de la experiencia acumulada y está abierta a la creatividad de alumnos y profesores

El objetivo principal de la pedagogía que proponen Lapierre y Aucouturier se centra en descubrir y desarrollar la conexión simbólica que existe entre aquellas nociones que parecen racionales y su vivencia afectiva, vinculada a las pulsiones primitivas e inconscientes. En todas sus investigaciones estos autores transitan de la práctica pedagógica a la teorización de la experiencia acumulada. Elaboran y desarrollan su teoría a partir de sus experiencias pedagógicas tanto con niños y niñas, como con adultos. Su pedagogía se presenta en constante búsqueda, evolución y cambio, abierta a la creatividad de alumnos, alumnas, profesores y profesoras. Como veremos más adelante, muchos elementos presentes en esta

pedagogía, estarán también presentes en nuestra propuesta didáctica para la integración de las artes plásticas y la danza, como por ejemplo el fomento de la creatividad dentro del proceso de aprendizaje, la vivencia corporal-afectiva de conceptos o la aprehensión de conceptos a partir de una dinámica de contrastes.

Por otro lado, las investigaciones psicomotrices de Jean Le Boulch derivarán en la psicocinética, una metodología que busca la educación por el movimiento en base a la concepción del individuo como una unidad psíquica y corporal, como una estructura psicosomática y, que es, por ello, un medio de educación fundamental para el desarrollo de ser humano. Esta metodología formulada como ciencia del movimiento humano está destinada a aportar los fundamentos teóricos de la actividad física, ya sea deportiva, educativa o terapéutica. *“El objetivo que nosotros le asignamos es favorecer el desarrollo y lograr un hombre capaz de ubicarse y actuar en un mundo en constante transformación”*³⁰, a través del desarrollo del autoconocimiento, la adaptabilidad, la autonomía y la responsabilidad. Sus aplicaciones didácticas se han orientado especialmente a la renovación de los planteamientos de la educación física en la escuela. *“La metodología de la psicocinética se identifica con una forma de educación psicomotriz. En cambio se aparta totalmente de algunas concepciones actuales del aprendizaje motor, centradas en el rendimiento y que pueden arrastrar a una mecanización y alineación de la persona”*³¹. De esta manera, Le Boulch quiere minimizar las distancias que en las programaciones curriculares se establecen entre la psicomotricidad y la educación física; mientras la primera contempla la integración del desarrollo corporal y neuromotor con el afectivo-cognitivo-social, la segunda parece circunscribirse a un mero entrenamiento físico para la adquisición de ciertas habilidades técnicas. En la práctica educativa parecen destinarse a etapas escolares diferentes, mientras la actividad psicomotriz se centra más en la Educación Infantil y Primaria, la educación física y deportiva lo hace en la Educación Primaria y Secundaria.

Le Boulch rechaza los métodos de la educación física tradicional basados en un sistema de aprendizaje que parte de los contenidos de la enseñanza y fomenta el análisis, la descomposición, la repetición y la progresión de una serie de ejercicios determinados. En contraposición propone un método basado en la formación, esto es, en el entrenamiento en una serie de acciones y situaciones que implican *“la iniciativa, plasticidad y espontaneidad, todo lo cual conduce a facilitar la adaptación”*³². Se interesa por los automatismos motores, en los que intervienen el sistema nervioso central, el aparato locomotor y la memoria corporal, pero rechaza un análisis meramente fisiológico y mecanicista, y propone un enfoque psíquico que integra la cognición, la expresión y la afectividad, es decir, la relación del sujeto con su contexto vital. De esta manera, la psicocinética de Le Boulch aborda el estudio del movimiento humano desde una perspectiva amplia y global, y lo concibe como parte del comportamiento o conducta, es decir, como una respuesta adaptativa o de ajuste al medio en la que interviene la personalidad de cada persona, sus pulsiones internas y sus valores³³.

Su método educativo se estructura a partir de la vivencia psicomotriz del alumno o la alumna como base preparatoria para el desarrollo de las aptitudes que favorecen el aprendizaje afectivo, cognitivo y relacional, a través de la acción, la percepción, la exploración y la reflexión. Le Boulch considera los movimientos espontáneos y naturales como origen de la expresión, la creatividad y la configuración de la propia personalidad bajo una actitud positiva que fomenta la autoestima, la seguridad, la autonomía y la competencia. De esta manera, diferencia dos dimensiones educativas dentro del método psicocinético. Una más personal orientada a la propiocepción y a la *atención interiorizada* sobre el propio cuerpo y los valores individuales, y otra dirigida a alcanzar objetivos externos y vivenciar actitudes sociales, como la interrelación, colaboración y cooperación. Para llevar a cabo esta doble finalidad, la psicocinética utiliza la actividad grupal como método de trabajo, puesto que considera que el desarrollo integral de la persona se alcanza mediante su interrelación con los demás³⁴.

*“La formación así lograda tiene muy vastos alcances. Resulta particularmente útil para el alumno con problemas de adaptación al medio escolar y facilita la adquisición de habilidades fundamentales, como son la lectura y la escritura”*³⁵. Le Boulch defiende la inclusión de una educación por el movimiento dentro de las disciplinas básicas en las escuelas, junto a otras materias fundamentales como el cálculo o la lecto-escritura, no sólo por los beneficios que conlleva sobre éstas, sino por considerar que *“los métodos tendientes a lograr un mejor ajuste de la conducta humana a condiciones concretas, con miras a la asunción de autonomía y responsabilidad en el marco de la vida social, deban gozar de preeminencia con respecto a los tradicionales métodos didácticos”*³⁶. Le Boulch posee la firme creencia en que las renovadas didácticas del futuro tenderán cada vez más a la integración del movimiento como herramienta educativa fundamental.

La teoría psicomotriz en la actualidad propone una metodología globalizada, que toma el cuerpo y su motricidad como elemento integrador de los diferentes contenidos escolares, especialmente en la etapa de educación preescolar. La

- Vivencia corporal-afectiva de conceptos
- La psicocinética busca la educación por el movimiento a través del desarrollo del autoconocimiento, la adaptabilidad, la autonomía y la responsabilidad
- Movimiento humano como una respuesta adaptativa al medio en la que interviene la personalidad de cada persona, sus pulsiones internas y sus valores
- La vivencia psicomotriz grupal desarrolla aptitudes que favorecen el aprendizaje afectivo, cognitivo y relacional, a través de la acción, la percepción, la exploración y la reflexión
- Defensa de la inclusión de la educación por el movimiento como disciplina básica en las escuelas

- El cuerpo y su motricidad como elemento integrador de los contenidos escolares, sobre todo en la etapa preescolar
- Conexión entre el desarrollo corporal y los afectos, la comunicación personal, el pensamiento y el desarrollo de la inteligencia
- No se valora la categoría cuerpo como contenido escolar esencial, sino como elemento que beneficia el resto de los aprendizajes cognitivos y relacionales; la adquisición de conocimiento siempre se contempla a través de los procesos intelectivos y no a través del cuerpo
- Nuevas teorías educativas que defienden que la percepción visual también participa de los procesos cognitivos
- La percepción inteligente: pensar implica ver y, viceversa, ver implica pensar
- El desarrollo de las facultades perceptivas son importantes para lograr un pensamiento productivo en cualquier tipo de conocimiento
- Las artes visuales desarrollan un papel fundamental para la creación de imágenes mentales que favorecen el conocimiento en general

educación por el movimiento se constituye en eje transversal de la práctica educativa. Esto significa interrelacionar las diferentes áreas curriculares en torno a contenidos temáticos comunes que serán canalizados mediante experiencias psicomotoras y juegos corporales que incluyan la exploración, el descubrimiento, la asociación, la creatividad, la representación y la cooperación dentro del grupo.

La evolución de las prácticas psicomotrices escolares ha propiciado un cambio en el discurso pedagógico con respecto al cuerpo, redefiniendo la relación del cuerpo y la salud hacia un nuevo enfoque que conecta el cuerpo con el aprendizaje cognitivo y con la comunicación personal. Este nuevo planteamiento parte de la idea del ser como una unidad mente-cuerpo, valorando la importancia del cuerpo y su motricidad en el desarrollo global de la persona, esto es, vinculando el desarrollo físico a los afectos, el pensamiento y el desarrollo de la inteligencia. Sin embargo, para algunos autores esta perspectiva psicomotriz, lejos de superar el dualismo del pensamiento cartesiano, no es más que una actualización del mismo, en tanto que no valora la categoría cuerpo como contenido escolar esencial, sino como elemento que beneficia los aprendizajes cognitivos y el pensamiento abstracto, así como la relación del cuerpo-sujeto con su realidad exterior. *“De este modo, queda reconocido el vínculo entre el pensamiento, las emociones, los afectos y la acción, el movimiento. Pero, se trata de una relación y por lo tanto del reconocimiento de la existencia de dos “partes” que se conectan en función de una unidad, precisamente el individuo”*³⁷. El cuerpo es contemplado como un facilitador de los conocimientos considerados intelectuales y un mediador que comunica la interioridad del sujeto con su contexto, siendo capaz de desarrollar su lenguaje expresivo. *“El cuerpo es así considerado como un medio que deja ver el estado interior del individuo, y por lo tanto a través de la educación corporal se estaría “educando” los afectos, las emociones y demás rasgos de la personalidad. [...] De esta manera, el cuerpo vuelve a quedar reducido a lo material, lo afectivo, lo emocional, lo interior, y no, lo intelectual, lo cognitivo, lo social, etc. El cuerpo –pedagógicamente hablando– puede ser llevado a un lugar muy subordinado respecto a la ciencia, el conocimiento; o bien puede ser sobreestimado como el espacio de la conquista de la individualidad, la libertad, indispensable ante cualquier necesidad del individuo”*³⁸. En ambos enfoques educativos del cuerpo lo cierto es que se entienden las capacidades cognitivas separadas de las corporales, lo cual supone que la adquisición de conocimiento siempre se producirá a través de los procesos intelectivos y no a través del cuerpo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los avances científicos de la época van a influir en el desarrollo de las teorías educativas que aportan nuevas perspectivas a este binomio cuerpo e intelecto. En 1954, el psicólogo Rudolf Arnheim publica una pionera investigación con el título *Arte y percepción visual*, en la que expone la revolucionaria teoría de la percepción inteligente, que supone una nueva ruptura con aquel histórico dualismo filosófico que discriminaba cognición y percepción. Estas investigaciones, realizadas dentro del ámbito de la enseñanza del arte, se centran en el estudio de la percepción sensorial como elemento integrante en los procesos de creación y desarrollan la tesis de que el pensamiento opera con imágenes visuales tal y como la percepción visual también participa de los procesos cognitivos. Por ello, no puede separarse la captación de los estímulos sensorio-perceptivos de su posterior procesamiento y almacenamiento. Pensar implica ver y, viceversa, ver implica pensar. Percepción y pensamiento forman una unidad inseparable. *“Hoy está presente todavía entre nosotros la nociva discriminación entre percepción y pensamiento. [...] Todo nuestro sistema educativo sigue basado en el estudio de las palabras y los números. En los jardines de infancia, es cierto, nuestros niños aprenden viendo y manipulando formas hermosas e inventan las suyas propias en papel o arcilla pensando a través de la percepción. Pero ya en el primer grado de la escuela primaria los sentidos comienzan a perder status educacional. Cada vez más, las artes se consideran un adiestramiento en artesanías agradables, un entretenimiento y una distensión mental. [...] Las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, según se supone, no incluye el pensamiento”*³⁹.

Arnheim, interesado en el estudio de la naturaleza de la mente humana y del arte, investiga las conexiones que se producen en el aprendizaje escolar, especialmente dentro del campo de la actividad artística. Sus investigaciones se centran en las relaciones entre la percepción visual y la creación de imágenes visuales. *“Mis experiencias anteriores me habían enseñado que la actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados... una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos. Esta unión de percepción y pensamiento resultó no ser algo meramente específico de las artes”*⁴⁰.

En sus investigaciones demuestra cómo esta teoría de la percepción inteligente se extiende más allá del arte y de su proceso creativo y, de este modo, está presente en todo acto de cognición. El desarrollo de las facultades perceptivas, entre ellas especialmente la visión, son importantes para lograr un pensamiento productivo en cualquier tipo de conocimiento. En este sentido, las artes visuales desarrollan un papel fundamental para la creación de imágenes mentales que desarrollan el conocimiento en general. De esta manera, Arnheim coloca a la educación artística en el corazón del

proceso del aprendizaje escolar. Desgraciadamente en nuestros días, después de más medio siglo de estos descubrimientos, todas las enseñanzas escolares relacionadas con el arte, el cuerpo y las capacidades sensoperceptivas continúan considerándose generalmente menos importantes que aquellas otras que operan con el pensamiento racional, como las matemáticas o las lingüísticas. *“...ponemos los laureles a las palabras y a los números creyendo, según parece, que las palabras no necesitan una semántica, un referente en la experiencia, para tener significado y que el pensamiento matemático no emplea estructuras que se pueden visualizar. Funcionamos con la idea de que los sentidos simplemente abastecen a la mente de datos sobre los que ésta puede reflexionar. [...] En resumen, nuestras teorías educativas, aun cuando sólo sean implícitas, consideran que las cuestiones de percepción están relacionadas con la sensación no inteligente y las cuestiones de creación con el simple uso de nuestras manos”*⁴¹.

Los planes educativos no responden a las necesidades de una realidad cada día más centrada en el consumo de imágenes. La conexión entre educación y sociedad parece que se haya roto: el currículo escolar sigue dando prioridad a las áreas relacionadas con el lenguaje y las matemáticas frente al desarrollo de un aprendizaje iconográfico. La lectura de imágenes es una de los principales canales de percepción, comprensión, expresión y comunicación que experimentamos en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, las palabras y los números siguen considerados en la escuela por delante de las imágenes.

Parafraseando a Fernando Pessoa, vivimos sujetos a las pasiones visuales. Nuestro mundo se halla desmesuradamente habitado por imágenes. En nuestra sociedad actual el desarrollo de las nuevas tecnologías digitales, la realidad virtual y los medios informativos o publicitarios de masas, hacen que los procedimientos cognitivos estén cada vez más vinculados a la imagen. Nuestra realidad y nuestro conocimiento se construyen en base a esta producción iconográfica y, de ahí, la obligatoriedad de una educación de la mirada que nos enseña los códigos necesarios para poder leer e interpretar tales imágenes, que es lo que se denomina alfabetización visual. Nuestra preferencia perceptiva es cada vez más visual y cada vez estamos más identificados con la percepción estática, convertidos en sujetos inmóviles sentados frente a una pantalla. Las imágenes que recibimos del mundo son en su mayoría planas y bidimensionales, y esto produce que el ser humano muestre cada vez mayores dificultades para la comprensión y la percepción del espacio tridimensional de la realidad.

- Una sociedad cada día más centrada en el consumo de imágenes hace que los procedimientos cognitivos estén cada vez más vinculados a lo visual

Resultaría, entonces, extraordinariamente interesante integrar dentro de este proceso de alfabetización visual, el tratamiento educativo del cuerpo y su lenguaje a través de la danza, como una herramienta capaz de enriquecer las experiencias perceptivas y creativas de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Frente a la percepción visual del sujeto inmóvil en un punto fijo del espacio, la danza ofrece la exploración activa y constructiva del mundo, mediante la implicación sensorial de la visión, el tacto, el olfato y el oído, capaz de dotar de una mayor significación emocional al aprendizaje y una comprensión más profunda de nuestra realidad.

- La danza como una herramienta capaz de enriquecer las experiencias perceptivas y ofrecer una exploración activa y constructiva del mundo

Por otro lado, en toda creación hemos de contemplar el cuerpo desde dos perspectivas claras, por un lado como sujeto de la acción y, por otro, como contenedor de las emociones, de las experiencias sensibles que son origen y dan forma al hecho creativo. Todo material susceptible de intervenir en el proceso creativo, el *input*, ya sea un pensamiento, un sentimiento o una forma, pasa indefectiblemente por el cuerpo que lo percibe a través de los sentidos, lo asimila y lo procesa para su posterior transformación personal, el llamado *output*, capaz de generar nuevos significados e interpretaciones. *“Cada proceso de creación incluye al ser humano en su totalidad. Dentro de ella el cuerpo forma parte de la acción creadora en tanto parte fundante de la experiencia artística”*⁴². En toda proceso creativo el cuerpo interviene como origen de la vivencia artística y, a su vez, como lugar donde se origina la respuesta y como sujeto que la realiza. *“Los procesos artísticos se inscriben en el cuerpo como parte de él, generando una segunda piel que opera a su través, una frontera análoga al yo, contorno que da forma a la vez al dintorno y al entorno y participa en ambos. Cada palabra, cada forma expresada ha hecho nido en el cuerpo; el cuerpo la ha acogido, la ha sentido, la ha convertido en forma para poder ser revelada”*⁴³.

- El acto creativo implica al cuerpo como sujeto de la acción y como contenedor de emociones y percepciones

En la actualidad, algunos autores defienden la permanente inclusión del ámbito corporal en la escuela, sea de manera más o menos explícita, más o menos consciente, al entender que la institución educativa inculca en los cuerpos una serie de valores y convenciones sociales y culturales que se somatizan y son adquiridas a través de las acciones y los hábitos corporales. *“A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito– y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes. Este tipo de trabajo pedagógico se vuelve “visible” y posible de explicitar desde una perspectiva conceptual que dé cuenta de la producción social de sujetos a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes, y en particular de la producción social del alumno a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño, bajo la forma de “orden*

- Las escuelas transforman los cuerpos individuales en soportes de significados codificados y los institucionalizan en forma de cuerpo social escolar que reproduce las normas del poder oficial

escolar”⁴⁴. Las escuelas transforman los cuerpos individuales en soportes de significados codificados y los institucionalizan en forma de *cuerpo social escolar* que reproduce las normas del poder oficial. *“En la escuela hay un constante e intenso trabajo de todos y cada uno de los cuerpos; hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas respecto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, sus modales, comportamientos, atuendos, momentos de descanso y actividad, etc. Y estas formas concretas tienden a producir un cuerpo/sujeto social escolar. Este trabajo también incluye la producción de la interpretación de ese sujeto sobre sí mismo y sobre los otros”*⁴⁵.

Estas investigaciones pueden ser consideradas como continuadoras de aquellos estudios realizados por Foucault que englobaban a las escuelas dentro de las instituciones sociales y políticas que fueron organizadas para disciplinar el cuerpo y convertirlo en un cuerpo dócil y reglado, que permite el control sobre los sujetos por parte de las esferas del poder dominante. *“El arbitrario cultural escolar que estamos analizando está constituido por un conjunto de significados – nociones ontológicas, reglas– actualizados y organizados en torno al término “orden”, algunos de los cuales provienen histórica y socialmente desde “afuera” de la escuela pero son resignificados dentro de la cultura escolar, y otros son producidos desde “dentro” por la propia cultura institucional de la escuela y luego extienden sus implicancias al conjunto de la vida social”*⁴⁶. Por otro lado, este enfoque o visión educativa del cuerpo también entronca con la concepción del cuerpo como construcción social y como terreno de representación y significación, que vimos en la primera parte de la investigación. La institución educativa, considerada como una tipología particular de sociedad, determina las funciones, formas, usos y significaciones corporales a través de sus propios códigos y organizaciones, contribuyendo a moldear la relación de los alumnos y alumnas con su cuerpo, y la construcción de sus conocimientos y su identidad personal y social.

- Todos los aprendizajes escolares quedan filtrados, sedimentados e inscritos a través del cuerpo
- Nuestra manera de ser y de estar en el mundo quedará definida por este aprendizaje corporal
- Existe una falta de conciencia respecto a la dimensión corporal de los procesos de aprendizaje y la presencia del cuerpo como elemento que posibilita y condiciona el conocimiento
- Esta implicación permanente de lo corporal en las prácticas escolares también considera el cuerpo del educador o educadora

Estos enfoques sostienen cómo todos los aprendizajes escolares se inscriben a través del cuerpo. *“Es así que los sistemas de creencias, normas y reglas, roles sociales, complejos de significados presentes en las relaciones sociales no existen sólo, y no se manifiestan nunca en su totalidad, a través de los distintos tipos de discursos sociales, sino que además, y fundamentalmente, existen “encarnados”, corporizados en las disposiciones del cuerpo a percibir, sentir, pensar, actuar, experimentar la realidad de una manera determinada”*⁴⁷. Todo nuestro conocimiento queda filtrado, sedimentado e inscrito en el cuerpo. Esto implica que no sólo nuestros pensamientos, saberes, razonamientos o habilidades son corporizados, aprehendidos a través del cuerpo, sino que nuestra manera de ser y de estar en el mundo quedará definida por este aprendizaje corporal. *“Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es”*⁴⁸. Y precisamente esta corporización de los procesos educativos conlleva la elaboración práctica, vivencial, de estructuras de conocimiento duraderas, seguras y permanentes que quedarán incorporadas como partes constitutivas de nuestro ser, de nuestra personalidad. *“Es así que se corporizan habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, informaciones que siempre implican relaciones sociales [...] y de esta manera se inscriben esas disposiciones duraderas”*⁴⁹. Este trabajo corporal sobre el cuerpo no siempre se produce de una manera visible y explícita. En muchas ocasiones, se desarrolla dentro de un currículo oculto que ni siquiera se imparte de manera consciente o estructurada, pero que acompaña a las materias oficiales y que, por ello, no debería ser considerado menos importante. Podríamos así contemplar al cuerpo como contenido transversal, en tanto se halla, ya sea consciente o inconscientemente, en todos los contenidos y aprendizajes escolares. El problema actual del cuerpo en la escuela se deriva, entonces, de la falta de conciencia respecto a la dimensión corporal de los procesos de aprendizaje y la presencia del cuerpo como elemento que posibilita y condiciona el conocimiento, como elemento que interviene en los procesos intelectivos y que es portador de significados.

Esta implicación permanente de lo corporal en las prácticas escolares, no sólo se refiere al cuerpo del alumno, sino que, como es lógico, también considera el cuerpo del educador o educadora. El cuerpo es lenguaje, comunicación no verbal, capaz de transmitir, de forma consciente e inconsciente, toda una serie de significados que tienen que ver con las emociones y los afectos pero también, como hemos visto más arriba, moldean y toman parte en los aprendizajes escolares. Este lenguaje corporal probablemente será uno de los primeros puentes de comunicación que se establezca entre profesor o profesora y alumno o alumna. Por ello, es interesante incidir sobre la formación corporal del maestro en el desarrollo de su labor educativa. *“En toda esta preparación muchas veces nos hemos olvidado el papel que desempeña el cuerpo en la educación. Cuando lo recordamos lo hacemos refiriéndonos más al cuerpo del alumno en su rol de aprendiz, que al del maestro en su rol de educador. [...] el maestro debe trabajar con su cuerpo, considerándolo uno de los instrumentos más importantes que posee, a través del cual se puede comunicar con sus alumnos”*⁵⁰.

Los educadores deben ser conscientes de la relación corporal y afectiva que establecen con los alumnos y las alumnas. Montserrat Rizo afirma al respecto: *“El educador entra en una relación profunda con el niño/a mediante la mirada, el tono muscular del cuerpo, su disposición, la voz, la expresión oral, esperando el tiempo necesario para que el niño exprese*

y así ver el deseo de contacto, la expresión de su demanda, de estar satisfecho, de rechazo, de acercamiento, de querer mantener determinada situación”⁵¹. Los docentes son modelos de referencia importantes para los alumnos y en consecuencia deben plantearse la valoración, la utilización y el respeto que muestran hacia la expresividad y la comunicación a través del lenguaje corporal no verbal. *“Hemos de tener en cuenta que el niño es muy receptivo y que puede percibir gran cantidad de información que a menudo emitimos sin darnos cuenta a través de los gestos y las acciones corporales. Por ejemplo, puede notar rechazo o indiferencia si el adulto acostumbra a no mirarlo cuando habla con él/a, aunque le diga bonitas palabras. Puede notar que está enfadado, angustiado o tenso (aspectos que entorpecen la relación) o por el contrario tranquilo, relajado y contento (aspectos que pueden favorecer la comunicación)”*⁵².

En este sentido, el educador y la educadora no pueden olvidar el cuerpo. Su actitud, sus gestos, su lenguaje corporal resultan fundamentales en el proceso de aprendizaje, especialmente si hablamos de la enseñanza de lenguajes no verbales o de metodologías creativas. El docente debe ser consciente de su realidad corporal, de sus actitudes y de la cantidad de significados que comunica, con el fin de percibir y corregir posibles consecuencias negativas en los alumnos y las alumnas, como bloqueos, tensión, etc. Para ello, es necesario que el maestro o maestra disfrute de una vivencia gratificante y armónica de su cuerpo que le ayude en su labor docente a conocer y controlar los efectos que produce, en favor de lograr un ambiente distendido y relajado, que potencie la expresión y la comunicación. Si queremos transmitir una serie de valores y actitudes en los niños y niñas, es imprescindible que el docente sea el primero en desarrollar esas mismas habilidades hacia la tarea educativa, es decir, que se muestre como sujeto creador, motivador y comunicador. En algunos casos, se hará necesaria una formación específica que le facilite la activación de características como la flexibilidad, la adaptación al fracaso o a lo imprevisto, la seguridad, la solvencia práctica, la autoevaluación crítica, etc. Desde sus conocimientos o capacidades para detectar las necesidades y adaptarse a ellas, hasta su experiencia como creador, serán importantes en el cumplimiento de su tarea docente, sin olvidar nunca su cuerpo.

*“La persona del educador cuenta tanto como el contenido que transmite. [...] Se aprende más a través de la forma de una enseñanza que de su contenido explícito”*⁵³. Todo proceso educativo tiene como objetivo la apropiación de una serie de códigos, valores, signos y símbolos que deben facilitar la integración del alumno en su medio social. Y estos conocimientos incluyen los modelos sociales y estereotipos corporales que muestran cómo hacer, sentir o expresar en relación al cuerpo. El educador debe ser consciente de que más allá de transmitir una serie de contenidos escolares, es también transmisor de toda una cultura corporal y afectiva, que está en relación con el contexto y el medio específico en el que viva. Las emociones y sentimientos, así como la forma de percibirlos y expresarlos, todo ello perteneciente a la esfera de la intimidad personal del sujeto, también se aprende y está determinado social y culturalmente. *“Los gestos que alimentan y coloran su presencia no provienen de una fisiología pura y simple, ni de una única psicología, una y otra se superponen a una simbología corporal que les da sentido, se nutren de una cultura afectiva que cada sujeto vive a su manera”*⁵⁴.

Es necesario reflexionar sobre la situación del cuerpo en la escuela actual. Tras esta breve aproximación histórica a lo que ha sido el tratamiento de lo corporal en las instituciones educativas, podemos entender cómo nuestra cultura occidental no demuestra una valoración especial hacia los temas corporales. Interesa su aspecto y cuidado exterior, especialmente enfocado a luchar contra los signos del envejecimiento, para atender a los modelos corporales que nos muestran, pero no se hace una verdadera reflexión sobre su conocimiento interior y sus posibilidades de expresión y comunicación. Según Le Boulch: *“La moda de los métodos audio-visuales, que por otra parte son casi exclusivamente visuales, refuerza más esta forma de educación orientada hacia el exterior y la imagen. Cuando se hace una cierta concesión al cuerpo y a sus movimientos se llega a un globalismo que recuerda la fórmula: <<lo importante es moverse>>. La moda de una práctica deportiva precoz refuerza más todavía esta falsa utilización de la actividad motriz. Parece que en nuestras culturas, de tradición intelectual, es malsano atraer la atención del niño sobre su cuerpo y sobre cómo se mueve. El descubrimiento se hace por medio de libros y de los modelos exteriores y no por la experiencia vivida y sentida de su propia actividad”*⁵⁵. *“...en lo referente a la “educación del cuerpo y la cultura de la sensibilidad artística” la respuesta de la institución escolar está por precisar. [...] Pero los programas escolares siguen siendo exclusivamente de orientación intelectual. [...] Sería necesario aumentar la importancia dada a otros soportes que apelen a la afectividad y la sensibilidad como la enseñanza artística y, finalmente, dar el lugar que corresponde a la educación corporal”*⁵⁶.

Los niños y las niñas, como nadie, tienen la necesidad de correr, saltar, moverse y gesticular, y la escuela, lejos de cubrir esta necesidad, les obliga a pasar horas inmovilizados en una silla. La necesidad motriz del ser humano es evidente pues su existencia requiere del movimiento. Nuestra morfología está creada para movernos y nuestra conciencia humana para sentir. Nuestras relaciones con los semejantes están enraizadas en lo corporal. Por ello deberíamos saber conservar

- Los docentes como modelos de referencia deben reflexionar sobre la valoración, la utilización y el respeto que muestran hacia el lenguaje corporal
- Es imprescindible que el docente se muestre como sujeto creador, motivador y comunicador que disfruta de una vivencia gratificante y armónica de su cuerpo
- El educador más allá de una serie de contenidos escolares, también transmite toda una cultura corporal y afectiva
- Los programas escolares siguen siendo exclusivamente de orientación intelectual; el descubrimiento se hace por medio de libros y de modelos exteriores y no por la experiencia vivida y sentida de su propia actividad
- Sería necesario aumentar la importancia dada a otros soportes que apelen a la afectividad y la sensibilidad como la enseñanza artística y, finalmente, dar el lugar que corresponde a la educación corporal

la espontaneidad de nuestro cuerpo, su disponibilidad al movimiento y al cambio, su capacidad para estimular nuestras ideas. Encontrando la manera de encauzar todo ese potencial cinético para transformarlo en lenguaje expresivo, lograríamos un espacio más dinámico y en definitiva una escuela más viva. *“Transformando energía en creación, el movimiento, a veces preso, puede tener lugar en el aula apropiándose de este espacio de otras maneras”*⁵⁷.

Entonces en la actualidad, *“¿Qué pasa con el cuerpo en el aula? Predomina generalmente la quietud corporal. Esto no significa que el pensamiento esté “quieto” o que esta quietud sea más o menos válida para el desarrollo de actividades escolares”*⁵⁸. En nuestras aulas el cuerpo desgraciadamente sigue olvidado e ignorado. La escuela actual es una institución estática muy alejada del sentir dinámico del niño y la niña. Circunstancias como la rigidez de los programas de estudio, actitudes demasiado directivas o incluso impositivas por parte de los profesores, metodologías que no atienden a la movilidad corporal de los alumnos, pueden crear contextos educativos represivos en los que resulta difícil reconducir situaciones de hiperactividad, falta de interés por el aprendizaje o desobediencia. La educación corporal en nuestras escuelas se imparte principalmente a través de la educación física, materia restringida a técnicas psicomotrices o deportivas cuyos contenidos se centran en el entrenamiento psicomotor y tan sólo contemplan una finalidad estética, artística o expresiva en pocas unidades didácticas dentro de la totalidad del programa curricular. *“Durante una buena parte del siglo XX, los defensores de incluir la educación física en los currícula se preocuparon más por el número de horas que había que dedicarle en las programaciones y por la práctica física y deportiva desde el punto de vista metodológico, que por realizar una reflexión en profundidad en torno a las posibilidades y nuevas aplicaciones de la educación física en el ámbito escolar”*⁵⁹.

*“Sostener en este fin de siglo XX que el deporte colectivo puede representar no sólo un medio idóneo de educación y conocimiento del cuerpo, sino de educación general, parece increíble. [...] La mayoría de excesos, incluso de patologías, denunciados está provocado por la prioridad absoluta que se da a la competición, a la búsqueda de rendimiento y del récord a cualquier precio [...] Por mi parte me adhiero a la mayoría de estas críticas relativas a la orientación del deporte de alta competición tal como se practica en el contexto social contemporáneo. Las consecuencias más nefastas afectan a la práctica cada vez más precoz de entrenamiento intensivo del niño”*⁶⁰.

Muchos son los pedagogos actuales que reclaman una revisión de las prácticas educativas que tratan el cuerpo. *“La finalidad de la educación física actual basada en la aplicación de la doctrina del deporte es hacer de cada ciudadano un buen deportista [...] Nosotros deseamos que no se trate de un acondicionamiento precoz ni un deber, sino de una opción libremente elegida al lado de otros soportes como los de orientación artística y de expresión-comunicación”*⁶¹. Le Boulch denuncia así la perspectiva cada vez más competitiva del deporte que ha provocado la progresiva desaparición de las técnicas psicomotrices, especialmente cuando se ha superado la etapa de la Educación Infantil. La educación física intentó sin éxito igualarse a los programas didácticos referentes a las materias de contenido puramente intelectual y la consecuencia fue que su centro de interés se orientó más hacia un cuerpo eficaz que hacia un cuerpo afectivo. *“Lo que caracteriza al conjunto de estas prácticas es que descansan sobre la concepción del hombre-máquina, reducido a un conjunto de palancas articuladas y sometido a las leyes de un rendimiento definido por principios biomecánicos que da prioridad, si no exclusividad, a los “factores de ejecución”. Nuestra posición es inversa: a la inversa de la máquina, el hombre está dotado de sensibilidad y, por poco que esta sea educada, lo cual hasta entonces no fue el caso en nuestras culturas, uno es capaz de no estar a la escucha de su funcionamiento, de autogestionarse y sentir el efecto de las diferentes prácticas sobre su organismo”*⁶².

La educación del cuerpo no puede reducirse a una perspectiva centrada exclusivamente en el desarrollo físico y psicomotriz. Es necesario ampliar esta perspectiva mediante un enfoque que acoja el cuerpo desde su dimensión sensible, expresiva y creativa, como parte integrante e imprescindible en la formación estética, artística y humana, para un desarrollo global de la persona. *“Esta exclusividad del deporte como soporte de la educación física ya no corresponde realmente a la demanda social que se desplaza hacia otras prácticas: danza, expresión corporal, técnicas del cuerpo”*⁶³. El lenguaje del cuerpo debe integrarse como medio capaz de armonizar el desarrollo intelectual, físico, emocional y estético del alumno. Porque el cuerpo, a través de la danza, es capaz de generar arte. Con el estudio y tratamiento educativo del cuerpo a través de la danza, el alumno obtendrá otros canales de comunicación y expresión a través de los cuales será posible la integración de procesos cognitivos, corporales, sociales, creativos y estéticos, tan necesarios en nuestras aulas.

El experto en creatividad y educación, Ken Robinson, ha denunciado la prioridad que nuestros sistemas educativos actuales siguen demostrando hacia las capacidades académicas por delante de las habilidades creativas y artísticas.

- Es necesaria una reflexión profunda sobre las posibilidades y nuevas aplicaciones del lenguaje y la expresión del cuerpo en el ámbito escolar

- Es necesario ampliar la educación del cuerpo centrada en el desarrollo físico y psicomotriz mediante un enfoque que acoja el cuerpo desde su dimensión sensible, expresiva y creativa, como parte integrante e imprescindible en la formación estética, artística y humana, para un desarrollo global de la persona

“Nuestro sistema educativo se basa en la idea de la capacidad académica. Y hay una razón: todo el sistema fue inventado. En el mundo no había sistemas de educación pública antes del siglo XIX. Surgieron para satisfacer las necesidades de la industrialización. Su jerarquía está basada en dos ideas. Primera: que las materias más útiles para el trabajo estén en la cima. Así quizás, fuiste gentilmente apartado en la escuela de niño de aquellas cosas que te gustaban porque nunca ibas a conseguir trabajo haciendo eso. [...] Consejos bien intencionados pero profundamente equivocados. [...] Y la segunda es: la capacidad académica, que ha llegado a dominar nuestra visión de la inteligencia, porque las universidades diseñaron el sistema a su imagen. Todo el sistema de educación pública en el mundo es un prolongado proceso de admisión universitaria. Y la consecuencia es que muchas personas altamente brillantes, creativas, creen que no lo son, porque en lo que eran buenos en la escuela no fue valorado, o fue estigmatizado”⁶⁴.

Ciertamente los sistemas educativos de nuestros días nacieron para responder a las necesidades de la economía industrializada del siglo XVIII. Por ello se basan en sus mismos patrones, porque fueron creados para formar a los futuros obreros de las fábricas donde se producían objetos de consumo a escala industrial. La escuela nacida entonces creía en la aprehensión del conocimiento a través de la repetición y del aprendizaje memorístico de los conceptos. Hoy en día poseemos los avances científicos necesarios para saber que el cerebro no aprende de esta manera. Nuestra sociedad basada en las redes informativas y la cultura digital no tiene nada que ver con aquella, pero nuestros niños y niñas siguen aprendiendo bajo los mismos métodos de entonces. Nuestros sistemas educativos se han quedado obsoletos.

Muchos investigadores advierten de esta situación y han denunciado la brecha abierta entre una realidad educativa desfasada y limitada, y los extraordinarios cambios que han experimentado las sociedades, la economía y la cultura, y en definitiva, el ser humano. Hay que subsanar con urgencia dicha escisión. Y ello pasa por ampliar nuestra concepción de la inteligencia, de las aptitudes humanas y de los conocimientos que las futuras generaciones deben estudiar para defenderse en su vida adulta. Seguimos arrastrando la creencia de que las matemáticas, la lengua y las ciencias son las materias más importantes para conseguir un empleo. Y sin embargo los oficios en la actualidad se modifican, al tiempo que evoluciona la economía y la sociedad para adaptarse al mundo del siglo XXI. Los expertos apuntan a que nuestras escuelas deberían enseñar a los alumnos a ser creativos y a buscar sus talentos innatos, sus habilidades, sus pasiones, sus verdaderas vocaciones. Esta parece ser la única vía para motivar a nuestros alumnos y alumnas, y prepararles para la innovación que será necesaria en los futuros retos a los que nos tendremos que enfrentar y que aún ni conocemos. Y sin embargo, en opinión de Ken Robinson: *“La educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes; y está matando su motivación para aprender”*.

Las materias científicas y lingüísticas continúan siendo asociadas al conocimiento intelectual, al pensamiento convergente y a la resolución de problemas para la obtención de la verdad, mientras que las disciplinas artísticas se vinculan a lo emotivo, al pensamiento divergente, a la expresión de sentimientos y a la creatividad. Es decir, las artes son importantes para nuestro entretenimiento, nuestro tiempo de ocio, pero no para el desarrollo de nuestra sociedad ni nuestra economía. Actualmente, son muchos los expertos en educación y psicología que piensan que esta idea es completamente errónea y, sin embargo, sigue estando vigente debido a la fuerte herencia de las históricas teorías sobre psicología evolutiva y desarrollo cognitivo infantil, en las que el pensamiento científico e intelectual era el objetivo que debía culminar el desarrollo evolutivo. Hoy en día se ha demostrado que las artes utilizan el pensamiento intelectual junto a la intuición, y que las ciencias necesitan de los procesos creativos para evolucionar. Intelecto y emoción no deben desvincularse, porque sólo el aprendizaje que nos emociona será el que verdaderamente permanezca para siempre.

A pesar del acuerdo general sobre la importancia fundamental de la educación artística dentro de la formación escolar, siempre aparece en las programaciones curriculares por detrás de las ciencias y la lengua. Todos los sistemas educativos del planeta tienen la misma organización jerárquica de las materias: en primer lugar están las matemáticas, las lenguas, las ciencias y las humanidades, y en un segundo nivel se sitúan las artes. Y dentro de las artes a su vez se encuentra una nueva jerarquía que favorece la plástica y la música frente a la danza y el teatro. En la actualidad son muchos los investigadores que denuncian abiertamente esta situación, como el propio Robinson o el psicólogo David J. Hargreaves, quien afirma que uno de los mayores problemas respecto a la educación artística en la actualidad es, precisamente, esta falta de valor curricular para las materias artísticas, reducidas a la música y la expresión plástica mientras otras áreas como la danza o el teatro aparecen como apéndices de la educación física o la lengua en vez de ser reconocidas como materias propias⁶⁵.

Robinson destaca con detalle el hecho de que no haya un sistema educativo en todo el planeta que a diario enseñe danza a los niños y las niñas como se hace con las matemáticas. Y se pregunta el porqué, defendiendo la importancia de

- Brecha abierta entre una realidad educativa desfasada y limitada, y los extraordinarios cambios que han experimentado las sociedades, la economía, la cultura y el ser humano
- Nuestras escuelas deberían enseñar a los alumnos a ser creativos y a buscar sus talentos innatos, sus habilidades, sus pasiones, sus verdaderas vocaciones
- Intelecto y emoción no deben desvincularse, porque sólo el aprendizaje que nos emociona será el que verdaderamente permanezca para siempre
- Ken Robinson se pregunta por qué no hay un sistema educativo en todo el planeta que a diario enseñe danza a los niños y las niñas como se hace con las matemáticas

- Los niños y las niñas están siendo educados para vivir en sus cabezas, fuera de sus cuerpos, y no están siendo de educados en la totalidad de su ser

la danza frente a las matemáticas. Basa su razonamiento en que todos tenemos cuerpo y no podemos olvidarlo, y en que, además, los niños y las niñas siempre tienen ganas de bailar. *“Lo que ocurre en realidad es que al crecer los niños, empezamos a educarlos cada vez más de cintura para arriba. Y luego nos concentramos en sus cabezas. Y ligeramente hacia un lado. [...] La conclusión sería que el propósito de la educación pública en todo el mundo es producir profesores universitarios”*. Esto significa que los niños y las niñas están siendo educados para vivir en sus cabezas, fuera de sus cuerpos, y no estamos cumpliendo con la tarea de educarlos en la totalidad de su ser.

Robinson nos cuenta el interesante caso de la bailarina y coreógrafa Gillian Lyanne: *“Cuando iba a la escuela era un desastre. Eran los años treinta y la escuela escribió a sus padres: <<Creemos que Gillian tiene un trastorno de aprendizaje>>. No se podía concentrar y se movía nerviosamente. Creo que hoy dirían que tenía TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). Pero eran los años treinta y no se había inventado el TDAH. No era una enfermedad disponible. Las personas no sabían que podían tener eso. Fue a ver un especialista. [...] el doctor se volvió a su madre y le dijo: <<Sra. Lynne, Gillian no está enferma, es una bailarina. Llévela a una escuela de danza>>”*. Y así fue como esta artista encontró su vocación en aquella escuela de danza, junto a gente como ella. *“Gente que no se podía sentar quieta. Gente que tenía que moverse para pensar”*. Gillian Lyanne llegó a ser solista del Royal Ballet de Londres, fundó su propia compañía y ha coreografiado algunos de los musicales más exitosos de la historia. *“Otra persona quizás le hubiese puesto en tratamiento y le hubiese dicho que se tranquilizara”*. Este relato nos lleva a contemplar la educación por la danza desde otras esferas de actuación, al detectar aquellos alumnos y alumnas con verdadero talento para la danza, y desarrollar la sensibilidad hacia el arte de la danza, lo cual posibilita la construcción de criterios de valoración para conformar un futuro público formado y crítico.

- Toda experiencia que pasa por el cuerpo se convertirá en un conocimiento más significativo y duradero que aquel que sólo se adquiere a través de un proceso visual

En las últimas décadas ha existido un creciente interés hacia las investigaciones psicopedagógicas que abordan el tratamiento del cuerpo y sus aplicaciones didácticas. En ellas se contempla la necesidad apremiante de rescatar el desarrollo corporal como campo educativo, atendiendo y fomentando las diversas formas de sensibilidad y expresividad corporal, de conquista del espacio y de acercamiento a la presencia del otro a partir de la conciencia de nuestro cuerpo, respetando la individualidad y personalidad de cada alumno. Defienden que toda experiencia que pasa por el cuerpo se convertirá necesariamente en un conocimiento más significativo y duradero que aquel que sólo se adquiere a través de un proceso visual. Entonces, ¿por qué se priva a los alumnos y las alumnas del desarrollo de su expresividad corporal y motriz si ésta además resulta tan beneficiosa para su desarrollo cognitivo? Lo cierto es que estas provechosas e innovadoras propuestas educativas no han contado todavía con una aplicación real en nuestros centros educativos. *“El cuerpo todavía no ha encontrado su lugar en la escuela. La deficiencia de los locales, del espacio y de los materiales, justifica sólo en parte esa omisión. Existen razones más profundas y con frecuencia menos conscientes. Los ejercicios gimnásticos, las técnicas deportivas y los juegos codificados encierran al cuerpo en los estereotipos del aprendizaje. El cuerpo debe transformarse al servicio de un pensamiento reflexivo y nunca en un cuerpo que haga “cualquier cosa”, que se exprese libremente”*⁶⁶.

- Ampliar el ámbito de la educación artística hacia la danza como medio para descubrir la conciencia y el lenguaje del cuerpo, y convertirlo en un extraordinario campo para la representación y la construcción de significados, para la transmisión de valores y para la configuración de la identidad social y personal

Nuestras políticas educativas continúan arrastrando la antigua discriminación cognición-percepción que privilegia la mente frente al cuerpo, dotando de un mayor peso formativo a los conocimientos lógico-matemáticos y lingüísticos, que a los corporales, emocionales y artísticos. En las escuelas del siglo XXI, las disciplinas artísticas, y especialmente las referentes al cuerpo, siguen estando relegadas a un segundo plano porque aún persiste la creencia de que pertenecen a la esfera de lo sensitivo y emocional y carecen de valor intelectual. *“Los-as alumnos-as no son sólo personalidades cognitivas, sino que abarcan diferentes aspectos como afectividad, respuestas emocionales, valores sociales, creatividad, corporeidad; de este modo si queremos que el ser humano madure de una forma sana, debemos integrar sin conflictos estos conceptos a su personalidad. Abriendo los campos del arte a la educación, podemos mejorar en cuestiones de sensibilización social, educando desde la infancia en la diversidad y la tolerancia, en valores democráticos y pacíficos”*⁶⁷. Si como hemos visto en el último capítulo de la primera parte de la investigación dedicada a los antecedentes históricos, las prácticas artísticas posmodernas han incluido la presencia del cuerpo como elemento para la reflexión sobre la identidad personal, la pluralidad cultural y la defensa de valores como la tolerancia, la solidaridad o la equidad en nuestra sociedad, ¿por qué no incluir en la escuela el estudio del lenguaje del cuerpo vinculado a la enseñanza del arte por estos mismos motivos? Abriendo el ámbito de la educación artística hacia la danza como medio para descubrir la conciencia y el lenguaje del cuerpo, y convertirlo en un extraordinario campo para la representación y la construcción de significados, para la transmisión de valores y para la configuración de la identidad social y personal.

La educación corporal en la escuela a través de la danza invita a una vivencia dinámica, personal e intuitiva del entorno, que proporciona información perceptiva más completa y global sobre la realidad al estar conectada con una estimulación

multisensorial y con la emoción. El tratamiento educativo del cuerpo en la escuela beneficia el desarrollo integral de la persona, al ser capaz de aunar percepción, pensamiento y sentimiento y fomentar una educación más social, afectiva y personalizada. Al mismo tiempo, posibilita un tipo de conocimiento tanto sensitivo, emocional e intuitivo, ya que nos compromete de manera personal e íntima, como racional, al proporcionar estructuras de conocimiento duraderas, seguras y permanentes que quedarán incorporadas como partes constitutivas de nuestro ser, de nuestra personalidad. Todos estos aspectos resultan muy adecuados y productivos para el desarrollo de procesos creativos en el arte. A partir de estas premisas podemos contemplar la educación corporal en la escuela desde sus aportaciones en relación a la vivencia sensorial, a la activación de una percepción global vinculada al desarrollo cognitivo, al desarrollo del valor simbólico y afectivo del cuerpo y a la expresión artística y creativa.

- La danza invita a una vivencia dinámica, personal e intuitiva del entorno, que proporciona información perceptiva más completa y global sobre la realidad al estar conectada con una estimulación multisensorial y con la emoción
- El tratamiento educativo del cuerpo beneficia el desarrollo integral de la persona, vinculando percepción, pensamiento y sentimiento y fomentando una educación más social, afectiva y personalizada

Notas:

- ¹ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela*. En Akoschky, Judith: *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p.239.
- ² García Fraile, Juan Antonio: *Presentación*. En VV.AA.: *Monografía: el cuerpo y la educación, op. cit.*, p.12.
- ³ Foucault, Michel: *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión, op. cit.*, p.140.
- ⁴ *idem*, p.141.
- ⁵ *idem*, pp.150-151.
- ⁶ *idem*, pp.170-171.
- ⁷ *idem*, p.159.
- ⁸ Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, *op. cit.*, p.310.
- ⁹ *idem*, p.319.
- ¹⁰ *idem*, p.354.
- ¹¹ Marinetti, Filippo Tommaso: *Manifiestos y textos futuristas, op. cit.*, p.95.
- ¹² Le Boulch, Jean: *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Inde, 2001, pp.139-140.
- ¹³ Martín Domínguez, Delia: *Psicomotricidad e intervención educativa*, Madrid, Pirámide, 2008, p.20
- ¹⁴ Dolto, Françoise: *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1986, p.21.
- ¹⁵ Le Boulch, Jean: *Hacia una ciencia del movimiento humano, op. cit.*, p.29.
- ¹⁶ Dolto, Françoise: *La imagen inconsciente del cuerpo, op. cit.*, p.18.
- ¹⁷ Schilder, Paul: *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Barcelona, Paidós, 1983, p.15.
- ¹⁸ *idem*, pp.181-182.
- ¹⁹ *idem*, pp.18-19.
- ²⁰ *idem*, pp.180-181.
- ²¹ *idem*, pp.256-257.
- ²² *idem*, p.246.
- ²³ *idem*, p.19.
- ²⁴ *idem*, p.43.
- ²⁵ Bárcenas, Fernando y Mèlich, Joan-Carles: *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. En VV.AA.: *Monografía: el cuerpo y la educación, op. cit.*, p.61.
- ²⁶ *idem*, 21.
- ²⁷ Dolto, Françoise: *La imagen inconsciente del cuerpo, op. cit.*, p.42.
- ²⁸ Le Breton, David: *El cuerpo y la educación*. En VV.AA.: *Monografía: el cuerpo y la educación, op. cit.*, p.40.
- ²⁹ Vid.: Lapiere, André y Aucouturier, Bernard: *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-médica, 1987.
- ³⁰ Le Boulch, Jean: *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Barcelona, Paidós, 1990, p.18.
- ³¹ Le Boulch, Jean: *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*, Madrid, Doñate, 1983, p.16.
- ³² Le Boulch, Jean: *La educación por el movimiento en la edad escolar, op. cit.*, p.19.
- ³³ Le Boulch, Jean: *Hacia una ciencia del movimiento humano, op. cit.*, pp.24-28.
- ³⁴ Le Boulch, Jean: *La educación por el movimiento en la edad escolar, op. cit.*, pp.23-25.
- ³⁵ *idem*, p.20.
- ³⁶ *idem*, p.31.
- ³⁷ Milstein, Diana y Mendes, Héctor: *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila editores, 1999, p.28.
- ³⁸ *idem*, pp.29-30.
- ³⁹ Arnheim, Rudolf: *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998, pp.16-17.
- ⁴⁰ *idem*, p.11.
- ⁴¹ Arnheim, Rudolf: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1993, p.14.
- ⁴² Río, María del: *Reflexiones sobre la praxis en arteterapia*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 2009, p.24.
- ⁴³ *idem*, p.24.
- ⁴⁴ Milstein, Diana y Mendes, Héctor: *La escuela en el cuerpo, op. cit.*, p.17.

⁴⁵ *ídem*, p.31.

⁴⁶ *ídem*, p.35.

⁴⁷ *ídem*, pp.20-21.

⁴⁸ Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, pp.124-125.

⁴⁹ Milstein, Diana y Mendes, Héctor: *La escuela en el cuerpo*, op. cit., p.19.

⁵⁰ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela*, op. cit., p.239.

⁵¹ Hugues i Batlle, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil*, Ed. Celeste, Madrid, 1996, p.22.

⁵² *ídem*, p.16.

⁵³ Le Breton, David: *El cuerpo y la educación*, op. cit., p.42.

⁵⁴ *ídem*, p.36.

⁵⁵ Le Boulch, Jean: *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*, op. cit., p.119

⁵⁶ Le Boulch, Jean: *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, op. cit., p.17.

⁵⁷ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela*, op. cit., p.238.

⁵⁸ *ídem*, p.237.

⁵⁹ García Fraile, Juan Antonio: *Presentación*, op. cit., p.12.

⁶⁰ Le Boulch, Jean: *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, op. cit., p.357.

⁶¹ *ídem*, p.409.

⁶² *ídem*, p. 410.

⁶³ *ídem*, p.78.

⁶⁴ Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

⁶⁵ Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Morata, 1991, p.12.

⁶⁶ Unikel Santoncini, Claudia y Galeano Massera, Jorge: *La expresión corporal como instrumento y tratamiento de problemas de conducta*. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, n.1, México, 1995, pp.33-34.

⁶⁷ Galiana Lloret, Vicenta: *Danza e integración*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, op. cit., p.82.

II. Educación artística y renovaciones pedagógicas en las vanguardias

- La teoría naturalista de Jean-Jacques Rousseau posibilitaba una educación a partir de las disposiciones naturales del alumno y la alumna dentro de un clima de libertad
- Nuevos modelos educativos que defienden una enseñanza estructurada según las necesidades de niños y niñas
- El conocimiento se conquista de manera natural confiando en las capacidades intuitivas y creativas del niño y la niña, y enfatizando la perspectiva emocional y afectiva del aprendizaje
- La Escuela Nueva dinamiza los métodos pedagógicos al tomar como base del aprendizaje la acción
- Desarrollo natural de las predisposiciones innatas y personales, respetando su individualidad y su personalidad
- Profesor o profesora como una figura orientadora y motivadora
- Interés por el dibujo infantil y su relación con el desarrollo evolutivo del niño o niña

A lo largo del siglo XIX se produjo una lenta e incipiente renovación educativa que había sido gestada desde la crisis intelectual del siglo anterior derivada de la dictadura de la razón que impuso el pensamiento ilustrado. Dicha renovación se manifestaba en la progresiva sistematización de toda una serie de renovadas ideas y tendencias educativas que tenían un importante exponente en Jean-Jacques Rousseau y su teoría naturalista, basada en la aceptación de la bondad innata del hombre, que posibilitaba una educación a partir de las disposiciones naturales del alumno dentro de un clima de libertad. Las sucesivas investigaciones y estudios realizados a partir de tales premisas permitirán el nacimiento de la Pedagogía, ya en el siglo XIX, definida como ciencia de la Educación y separada de otros campos científicos como la Filosofía, la Psicología, la Biología o la Antropología, aunque regulada a partir de sus aportaciones.

El gran interés revelado por la recién estrenada ciencia pedagógica conllevará la aparición de numerosas corrientes reformadoras que abogan por la consecución desde la educación de los ideales de modernización y progreso social de la época. Los nuevos modelos educativos defienden una enseñanza estructurada a partir de las necesidades personales de niños y niñas, y no en base a la adquisición de conocimientos o habilidades ajenas a ellos y ellas. Dan más importancia al desarrollo cognitivo del alumno o alumna, que a la adquisición de contenidos teóricos. Por ello, conciben un proceso educativo confeccionado por los alumnos y alumnas, en el que el conocimiento es conquistado de manera natural confiando en sus capacidades intuitivas y creativas, y dando una especial relevancia a la perspectiva emocional y afectiva de la enseñanza.

Entre estas nuevas corrientes pedagógicas hay que destacar la denominada Escuela Nueva, ya mencionada en el capítulo anterior, por su enorme proyección internacional y su futura influencia en las teorías educativas sobre el arte infantil. Los antecedentes de este importante movimiento de reforma educativa se remontan al siglo XVIII y a las reflexiones filosóficas sobre educación realizadas por Jean-Jacques Rousseau, así como a las aportaciones de otros precursores como Johann Heinrich Pestalozzi y su discípulo Wiedernann Friedrich Fröbel, que supieron dotar de dimensión práctica a las ideas de Rousseau. Desde sus orígenes a finales del siglo XIX, la Escuela Nueva se caracterizó por aglutinar una gran diversidad de propuestas y métodos pedagógicos de diferente índole, que compartían una serie de principios comunes que a partir de 1920 consiguieron definirse, sistematizarse y concretarse gracias a dos autores de gran importancia para su organización y difusión: Adolphe Ferrière y Édouard Claparède. Sus ideales dinamizaron profundamente los métodos pedagógicos tradicionales al tomar como base del aprendizaje la acción. Defendían una enseñanza adaptada al niño y la niña que persiguiese el desarrollo natural de sus predisposiciones innatas y personales, en un ambiente que respetase su individualidad y contribuyese al desarrollo de su personalidad. Estas nuevas concepciones van a flexibilizar la organización de la práctica docente, cambiando radicalmente el papel del educando y del educador dentro del proceso educativo. El profesor se contempla como una figura más orientadora y motivadora, que directiva e instructiva. Su cometido debía ser procurar el ambiente preciso para que el alumno o alumna aprenda de forma natural e intuitiva. En algunos casos, como el método freinetiano que veremos más adelante, esta postura se radicaliza hasta el punto de defender una actitud completamente anti-intervencionista y anti-autoritaria por parte del educador, proponiendo métodos de autogestión del aula, e incluso del centro escolar con respecto a las políticas educativas institucionales proyectadas desde el Estado.

Dentro de la Escuela Nueva también serán importantes las aportaciones de algunos autores en relación con la dimensión social de la educación, que se centran en la cobertura de las clases sociales más desfavorecidas y en los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Como veremos a continuación, todas estas premisas serán interpretadas por algunos autores dentro del campo de la educación artística y su didáctica específica, dando como resultado nuevas concepciones dentro de la pedagogía del arte que estarán relacionadas con el contexto cultural del momento y los incipientes movimientos de vanguardia artística, siendo difundidas principalmente en Europa, Estados Unidos y Argentina.

Por otro lado, desde finales del siglo XIX, se produce un gran interés por los estudios referidos al dibujo infantil y su relación con el progreso cognitivo y el desarrollo del lenguaje en niños y niñas. Con el cambio de siglo aparecen publicadas numerosas investigaciones que analizan las características, fenómenos y tipologías habituales de los dibujos infantiles, considerados como meras transposiciones del pensamiento del niño o niña, y que, en consecuencia, serán examinados en función de este valor testimonial o documental en relación a su desarrollo evolutivo, con fines más psicológicos que encaminados a la definición de una didáctica propiamente artística. A pesar de ello, sientan unas premisas que se mantienen a lo largo del tiempo dentro de la educación del arte y que admitían que *“el dibujo infantil surgía de manera*

casual, que era tomado como un juego por parte del propio niño, que su configuración gráfica dependía de esquemas mentales cuya influencia propiciaba una representación sintética, que existía una sucesión universal de etapas o estadios evolutivos cuya progresión no era estrictamente lineal, que en dicha evolución la tendencia ascendente era hacia el logro del realismo, y que el niño mostraba su interés particular por ciertos motivos iconográficos, especialmente por la figura humana”¹. Estos pioneros estudios no serán lo suficientemente rigurosos en sus procedimientos y métodos de investigación como para definir una teoría sólida sobre el tema del dibujo infantil, pero dejan bien delimitados los puntos de interés a desarrollar en las primeras décadas del siglo XX dentro del ámbito de la enseñanza del arte.

Nuevas pedagogías artísticas

La consagración del romanticismo decimonónico vendría a acentuar la crisis gestada desde mediados del siglo XVIII dentro del sistema de enseñanza artística institucionalizado a través de las academias de arte durante casi tres siglos. Los orígenes de estas instituciones docentes se remontaban a las academias renacentistas italianas basadas en los principios metodológicos difundidos por Leonardo da Vinci en contraposición a la enseñanza artesanal de los gremios medievales. Se da la circunstancia, relevante para nuestra investigación, de que una de las instituciones prototípicas de este modelo academicista, la *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* (Real Academia de Pintura y Escultura) de París, fue imitada en toda Europa y promocionada por el rey de Francia Luis XIV en el siglo XVII. Este monarca sentía verdadera pasión por la danza y fue un gran protector del Ballet de corte, llegando a ser conocido como el *Rey Sol* por su papel de Apolo interpretado en el *Ballet de la Nuit*. En 1661 fundó la *Académie Royale de Danse* (Academia Real de la Danza), donde el ballet comienza a profesionalizarse y configurarse en lo que hoy conocemos como ballet clásico, y su enseñanza se realizaba en base a unos modelos metodológicos de mimesis y repetición, semejantes al sistema de las academias de arte.

Con el paso del tiempo la enseñanza del arte en las academias se había quedado anquilosada y obsoleta. Sus modelos metodológicos, basados principalmente en estudios teóricos y en la práctica del dibujo mediante la copia de los modelos clásicos, simbolizaban el culto al pasado y no conectaban con las necesidades de la sociedad moderna e industrializada de la Europa del siglo XIX, ni tampoco con las concepciones románticas del arte que buscaban una mayor expresividad y libertad creativa. Concretamente en Francia, *“En la institución académica, el cuadro es decididamente la forma preponderante de la expresión del artista, pero la pintura como el acto de pintar, de depositar la materia coloreada como soporte, se considera como secundaria y casi obscena. Hasta 1863, la Escuela de Bellas Artes, bajo el control del Instituto, no enseña pintura, sino dibujo, considerado como la actividad intelectual del artista. Todo lo que en el cuadro recuerda o recalca el acto de pintar, de depositar la materia coloreada sobre un soporte, se considera como secundaria y casi obscena”*².

La rigidez y la homogeneidad del sistema academicista no será capaz de adaptarse a los nuevos tiempos y como resultado se producen numerosas críticas con respecto a sus principios metodológicos de enseñanza que se verán alentadas por las corrientes de reforma pedagógica que antes hemos señalado. Cada uno de los países europeos afrontará de forma diferente esta profunda crisis de las academias de arte y de la formación de diseñadores artesanales. El triunfo de la revolución industrial había sumergido en una profunda crisis a las antiguas artesanías y artes aplicadas. Desde mediados del siglo XIX, en Austria, Francia y Alemania aparecen nuevos modelos docentes de educación artística que son apoyados desde las instituciones de gobierno con el fin de mejorar la industria nacional y conseguir una mayor competitividad en los mercados internacionales. Otros países envían expertos y gestores gubernamentales para estudiar estos nuevos modelos educativos que, de esta manera, también llegarán a Inglaterra y Norteamérica, donde serán adaptados a sus peculiaridades nacionales³. En Inglaterra el movimiento *Arts & Crafts* defendía la producción artesanal de objetos como vía para mantener la calidad artística, pero sus ideas no lograrían consolidarse por su incapacidad para competir con la industria. Sin embargo en Francia o en Alemania se apoyó el uso de la máquina para la producción de la nueva artesanía, conciliando de esta manera arte e industria, y adaptando la formación de artesanos a las necesidades derivadas de tal empresa. Siguiendo estos ejemplos, Inglaterra apostó por una reforma de la política educativa que impulsase las nuevas artes industriales y se hizo rápidamente con el liderazgo del mercado y las exposiciones internacionales. Esta nueva tendencia educativa, adoptada desde 1870 por el resto de los países del continente europeo, defiende una enseñanza no basada en la copia sino en el diseño original de objetos, con el fin de conseguir una estética de calidad y con identidad nacional que liderase a nivel internacional la producción en artes y oficios. Los procesos de reforma educativa estaban así profundamente afectados por los intereses económicos y políticos de los diferentes estados y esta circunstancia marcará su evolución.

- Las políticas educativas europeas impulsan las nuevas artes industriales

- Las nuevas escuelas de artes aplicadas se adaptan a los nuevos ideales de progreso mediante la incorporación de los medios mecánicos y técnicos a la calidad artesanal de objetos
- El dibujo es acogido como la materia fundamental de la educación artística para la formación de artesanos y diseñadores industriales
- Regeneración cultural a través de la educación que se concibe como acción para el cambio social y para la formación de los futuros ciudadanos de la era industrial
- Creciente interés por la educación artística infantil y por el dibujo infantil como expresión espontánea y libre

El éxito de las nuevas escuelas de artes aplicadas estaba supeditado por la adaptación a los nuevos ideales de progreso mediante la incorporación de los medios mecánicos y técnicos a la calidad artesanal de objetos. Estas ideas de conciliar arte, artesanía e industria fueron defendidas desde Inglaterra por el diseñador Henry Cole y el arquitecto Gottfried Semper. Los principales exponentes de estas nuevas escuelas de arte y diseño fueron la *School of Design* fundada en Londres en 1837 y posteriormente asociada al *South Kensington Museum* (conocido a partir de 1899 como *Victoria and Albert Museum*), la *Kunstgewerbeschule* de Viena, fundada en 1867 y también asociada al *Österreichisches Museum für Kunst und Industrie* (Museo Austriaco del Arte y la Industria), y el *Gewerbe-Institut* de Berlín asociado al *Deutsches Gewerbe-Museum* desde su apertura en 1868 (conocido desde 1879 como *Kunstgewerbemuseum*). En estas escuelas, nacidas al amparo de los nuevos museos de Artes Aplicadas, se quería atender los intereses del mercado al tiempo que se pretendía educar el gusto y la formación estética del gran público. Sus principios metodológicos se centraban en el gran interés por el estudio de la forma con el fin de diseñar objetos funcionales, útiles y prácticamente exentos de ornamentación. El dibujo, considerado la base principal de las artes visuales, fue acogido como la materia fundamental de la educación artística para la formación de artesanos y diseñadores industriales. A pesar de ello, en las programaciones didácticas continuaron existiendo ciertas reminiscencias de la enseñanza tradicional de las academias que se podían apreciar en la importancia concedida al dibujo del natural, exclusivamente centrado en el dibujo de la figura humana, o en creencias que llegan hasta nuestros días, como la posibilidad de expresión y creación personal tan sólo después de una adquisición de habilidades técnicas suficientes.

*“El niño todo lo ve como novedad; está siempre embriagado. Nada se asemeja más a lo que llamamos inspiración que la alegría con la que el niño aborda la forma y el color. [...] El genio no es más que la infancia recobrada a voluntad, la infancia dotada ahora, para expresarse de órganos viriles y del espíritu analítico que le permite ordenar la suma de material involuntariamente almacenado”*⁴. La ingenuidad e inocencia de la visión infantil, su alegría, espontaneidad y capacidad de sorpresa ante cualquier descubrimiento, eran cualidades admiradas por los pensadores, pedagogos y artistas del siglo XIX. El arte y la educación vuelven su mirada sobre los paisajes domésticos. Los artistas acogen temáticas cotidianas y reflejan la realidad de su tiempo, mientras los pedagogos quieren conectar sus metodologías con la vida del niño y de la niña, sus necesidades diarias y sus preocupaciones infantiles.

El pensamiento educativo moderno y renovador hereda las ideas ilustradas que defienden la regeneración cultural a través de la educación. La educación se concibe como acción para el cambio social y para la formación de los futuros ciudadanos de la era industrial. Las nuevas corrientes de reforma pedagógica contemplan el arte como un importante campo para la puesta en práctica de sus objetivos educativos. El idealismo alemán y el romanticismo reforzarán esta idea al elevar la consideración social y moral del arte. Por otro lado, tales concepciones poseían significativos antecedentes en las teorías educativas de Locke o de Rousseau en defensa de la importancia del dibujo dentro de la educación como una herramienta útil para el desarrollo de la coordinación de la habilidad manual con la agudeza del ojo. Estas circunstancias favorecerán la inclusión del dibujo en la enseñanza general de las escuelas francesas desde la última década del siglo XVIII. La práctica del dibujo ya no estará restringida a unos pocos privilegiados de las clases más ricas, sino que será democratizada, muy en sintonía con los ideales de equidad social y cultural defendidos desde la Ilustración. La necesidad de un método de dibujo asequible para todos quedaba lejos de los modelos academicistas de copia de estampas. A lo largo del siglo XIX se implementaron los debates sobre el método ideal para la enseñanza del dibujo, siendo la tendencia predominante eliminar del dibujo todo contenido artístico, e incrementar el dibujo analítico, racionalizado y reducido a lo elemental. A pesar de todas estas novedades, el dibujo seguirá supeditado como mera herramienta para la adquisición de aquellos conocimientos considerados más intelectuales e importantes.

El interés por la educación artística infantil se incrementa conforme avanza el siglo XIX y a partir de mediados de siglo se producen importantes investigaciones y estudios por parte de pedagogos, psicólogos y artistas. Los beneficios de la educación artística fueron defendidos tempranamente desde Alemania y Austria, donde algunos pedagogos e investigadores artísticos se interesan por el dibujo infantil más allá de su relación con el desarrollo cognitivo del alumno o alumna. Lo consideran una expresión espontánea y libre, y lo valoran como producto estético autónomo bajo criterios evidentemente diferentes a los aplicados al arte adulto. Estos pioneros pedagogos marcarán las pautas para futuros estudios que comienzan a considerar la educación artística como materia con valor propio y significativo en la formación escolar y el desarrollo expresivo y armónico del individuo.

Uno de las principales figuras de esta renovación educativa gestada en el siglo XIX es el suizo Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo que supo desarrollar las aplicaciones prácticas de las teorías de Rousseau conciliando las necesidades naturales de los niños y las niñas y las de la sociedad de su época. Su método de aprendizaje se sustentaba sobre tres pilares:

números, letras y formas, considerando la enseñanza del dibujo como la base para el conocimiento y la percepción de las formas de la naturaleza. Su enseñanza defendía el desarrollo cognitivo y perceptivo por encima de la adquisición de los contenidos mediante el aprendizaje de memoria. Además incluyó la educación física dentro de su concepción de educación integral y armónica del individuo que es contemplada desde su dimensión intelectual, emocional y corporal. De esta manera, sienta los precedentes sobre los que se fundamentará el movimiento de reforma pedagógica de la Escuela Nueva.

A pesar de estas nuevas ideas sobre la infancia y la educación, la enseñanza del arte en las escuelas, realizada a través del aprendizaje del dibujo, continúa realizándose a través de normativos y fríos métodos de mimesis y repetición. Sin embargo, algunos innovadores pedagogos emprenden ciertas modificaciones que refuerzan los conocimientos geométricos y parecen promover una nueva pedagogía del dibujo: se sustituye la copia de modelos clásicos, centrados en la figura humana, por modelos geométricos destinados a la adquisición de conocimientos matemáticos y científicos y, a finales de siglo, el dibujo de sólidos será sustituido por el dibujo de objetos domésticos tridimensionales que parecen acercar al alumno o alumna a una apreciación estética de la realidad aún muy incipiente. Se editan manuales para la enseñanza de las formas geométricas y volumétricas básicas, y algunos pioneros pedagogos empiezan a introducir materiales didácticos de su propia invención como herramientas de apoyo a estos manuales. Estos materiales son principalmente juegos de construcción compuestos de piezas de madera con figuras, volúmenes o puzles geométricos, con ciertas influencias de juegos chinos como el *tangram* o el *origami*. Los nuevos juegos educativos permitían potenciar la percepción espacial y la creatividad visual del alumno o alumna. Desde mediados del siglo XIX, una vez que fueron probados sus beneficios, aumenta la comercialización de numerosos juegos constructivos a través de empresas como la casa inglesa Ackermann o la alemana Richter & Co. que consiguen popularizarlos en Europa y América.

Entre los pedagogos del siglo XIX que diseñaron estos nuevos materiales y juegos didácticos se encuentran los alemanes Peter Schmid y Wiedernann Friedrich Fröbel. Peter Schmid creó un manual de dibujo acompañado de una caja con piezas de madera que representaban volúmenes geométricos que servía de modelo para sus ejercicios de dibujo. Su método, que además de incluir el dibujo de sólidos también contenía modelos de cabezas y del cuerpo humano, contemplaba de esta manera la enseñanza de la tridimensionalidad. Tuvo un enorme éxito, especialmente en Alemania y Norteamérica, y Schmid fue requerido para la formación de maestros y profesores. Entre las peculiaridades del método, este pedagogo proponía ciertas asociaciones psicológicas o imaginativas en relación a las figuras abstractas, como la sonrisa o las transformaciones de las nubes⁵. Otro importante pedagogo fue Wiedernann Friedrich Fröbel. Este precursor de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva renueva la enseñanza del pre-escolar para menores de siete años a través de sus *dones* y ocupaciones inspirados en el dibujo de sólidos de Schmid. Los *dones* (regalos) eran un conjunto de juegos educativos compuestos principalmente por grupos de volúmenes básicos, figuras planas geométricas y varillas, realizados en madera y lana. Las ocupaciones consistían en actividades de picado, bordado, dibujo, recorte, trenzado o plegado. Estos juegos permitían la manipulación y construcción por parte de los alumnos y las alumnas, considerando, de alguna manera, sus posibilidades de creación personal, al tiempo que conseguían romper con la rigidez del sistema, creando un clima más atractivo y motivador para el aula.

Fröbel fue un notable pedagogo cuya temprana vocación didáctica le lleva a renunciar a una prometedora carrera científica. Su modelo pedagógico estaba asentado principalmente en la importancia del juego como base del aprendizaje, como actividad educativa capaz de alcanzar la estimulación del pensamiento y el desarrollo armónico de la personalidad

- Defensa del desarrollo cognitivo y perceptivo por encima de la adquisición de contenidos mediante el aprendizaje de memoria
- Nueva pedagogía del dibujo mediante modelos geométricos destinados a la adquisición de conocimientos matemáticos y científicos
- Materiales didácticos de apoyo como juegos de construcción compuestos de piezas de madera con figuras, volúmenes o puzles geométricos
- Nuevos juegos educativos que potencian la percepción espacial y la creatividad visual
- Asociaciones psicológicas o imaginativas en relación a las figuras abstractas
- Importancia del juego como base del aprendizaje, como actividad educativa capaz de estimular el pensamiento y el desarrollo armónico de la personalidad



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Peter Schmid: *Anleitung zur Zeichenkunst*, Leipzig, 1809.

Reconstrucción de algunos de los modelos de Peter Schmid, ca.1809.

Wiedernann Friedrich Fröbel: *Don nº 2*, comercializado por Milton Bradley, c. 1880.

Wiedernann Friedrich Fröbel: *Don nº 9*, palillos de colores y teselas, s. XIX.

del niño o la niña, contemplando su dimensión mental, corporal, estética y moral. A partir de 1837 crea en Alemania los pioneros *kindergarten* (jardines de infancia), a través de los cuales pudo poner en práctica sus teorías. Estas escuelas fueron prohibidas un año antes de su muerte por las instituciones políticas estatales que vieron en ellas una amenaza de su poder. La metodología fröbeliana dinamizó profundamente las prácticas educativas de la época mediante un conjunto variado de actividades que conseguían revitalizar y enriquecer los académicos ejercicios de imitación y repetición de dibujos. A pesar de no desarrollar una didáctica artística propiamente dicha, su gran éxito y difusión influirá sobre los modelos pedagógicos del siglo XX y la comercialización de sus materiales se mantendrá hasta la actualidad. La utilización de materiales didácticos será continuada por otros pedagogos pertenecientes a la Escuela Nueva como la italiana María Montessori.

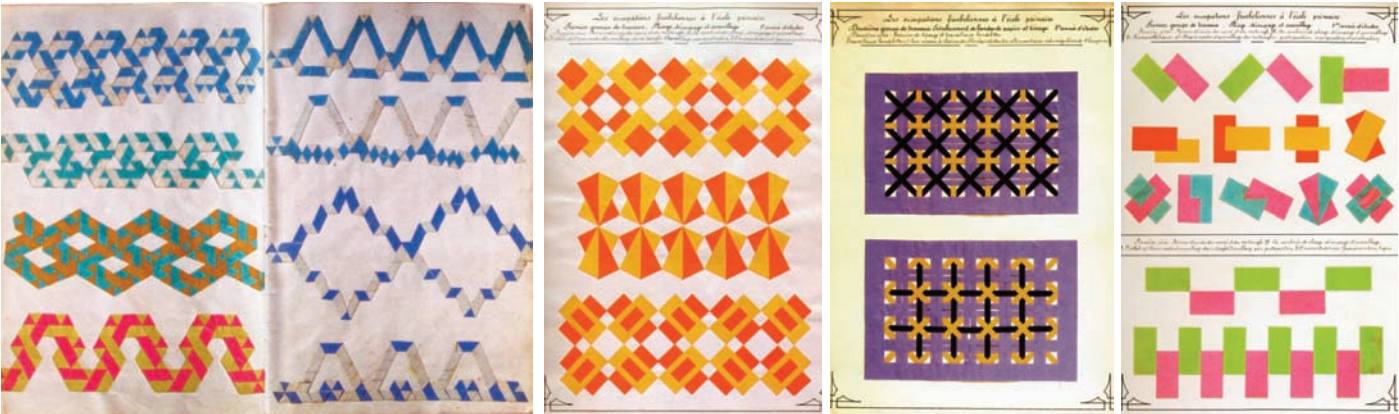
- Nuevos modelos y materiales para la enseñanza del dibujo geométrico que serán los elementos de inspiración o fuentes iconográficas de las experimentaciones y los ideales de abstracción del arte de vanguardia
- Importancia de la educación artística infantil respecto a los cambios culturales y artísticos

Algunos estudiosos han visto en estos manuales y materiales para la enseñanza del dibujo geométrico un claro antecedente de la ruptura artística del siglo XX y sus ideales de abstracción, por ser la educación que muchos de esos artistas de vanguardia recibieron en su infancia⁶. *“A lo largo de la historia, el dibujo no había sufrido una renovación semejante a la que sucedió durante el siglo XIX, y como consecuencia era lógico que aparecieran profundas transformaciones en la forma de expresarse. Así ocurrió, y a los cambios de métodos de enseñanza adecuados a nuevos fines sucedieron nuevas maneras de dibujar, y éstas generaron irrevocablemente una renovación de las ideas artísticas”*⁷. Los nuevos modelos para la enseñanza del dibujo podrían ser considerados los elementos de inspiración o las fuentes iconográficas de muchas de las experimentaciones del arte de vanguardia: desde las primeras experimentaciones de la pintura de Cezánne, al desarrollo del cubismo, el futurismo, el constructivismo, la Bauhaus o De Stijl. Estas tesis son del todo interesantes para nuestra investigación, ya que defienden la importancia que tiene la educación artística infantil con respecto a los cambios culturales y artísticos, o al origen de futuras corrientes artísticas. *“...las nuevas teorías pedagógicas, que nacieron todas de una confianza en la infancia como promesa de una nueva humanidad más integrada en su propia naturaleza, produjeron unos cambios reales; y bien sea bajo los intereses de una nueva sociedad industrial o para la conquista de la libertad individual, la nueva educación de la infancia tiene unas implicaciones claras en la creación del artista moderno”*⁸.

Desde finales del siglo XIX la adaptación de la filosofía pedagógica de la Escuela Nueva al ámbito de la enseñanza del arte por parte de algunos autores, producirá algunos interesantes logros para el futuro desarrollo de las didácticas artísticas. En este sentido, hay que destacar las Escuelas de Trabajo del profesor y pedagogo alemán Georg Kerschensteiner sustentadas principalmente bajo una enseñanza práctica que incide en el esfuerzo personal y el fomento de la creatividad. Estas Escuelas están consideradas como el origen de la Formación Profesional. Sus ideales estaban encaminados hacia una educación para la conciencia cívica y el fomento de la ética del trabajo entre los jóvenes, con el fin de formar individuos capacitados y a disposición de la sociedad, creando vínculos entre la escuela y la vida. Interesado por el arte como vehículo para la exploración creativa y la transmisión de valores humanos, en 1903 inició un importante y ambicioso estudio sobre el dibujo infantil en el que analizó varios miles de ejemplares. Pese a sus valiosos y acertados comentarios sobre los dibujos que fueron escrupulosa y seriamente cuantificados, éstos no derivaron en la definición de un método o didáctica artística específica, aunque sí en una publicación titulada *El aprendizaje del dibujo* en 1905⁹. Este autor, cuya labor profesional se desarrolló principalmente en Múnich en diversos ámbitos educativos que le llevaron en 1919 desde la escuela primaria a la universidad, dejó numerosas escritos donde quedaron reflejadas profundas reflexiones sobre sus exitosas experiencias docentes. Sus ideas educativas tuvieron una enorme influencia y difusión internacional.

- Interés por el arte como vehículo para la exploración creativa y la transmisión de valores humanos

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Álbum Fröbeliano con modelos para la ocupacion nº4, S. XIX.
Álbum Fröbeliano con modelos para la ocupacion nº8, S. XIX.
Álbum Fröbeliano con modelos para la ocupacion nº5, S. XIX.
Álbum Fröbeliano con modelos para la ocupacion nº5, S. XIX.



Otros pedagogos destacables serán el matrimonio francés Elise y Célestin Freinet, quienes desarrollan su sistema pedagógico durante el periodo de entreguerras fundando la Cooperativa de Enseñanza Laica, futuro Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. La pedagogía Freinet retoma las ideas naturalistas de Rousseau y se basa en las vivencias de los alumnos y las alumnas, y en el aprendizaje a través de sus propias experiencias y aportaciones. De esta manera, los propios alumnos o alumnas construyen el conocimiento mediante la investigación y el descubrimiento guiado. También pone un especial énfasis en el trabajo comunitario, en la colaboración entre los alumnos y las alumnas, y en la participación y el diálogo dentro del aula para la resolución de problemas. Sus ideales políticos comunistas y marxistas, que Célestin Freinet conoce de primera mano tras un viaje a la URSS, dan a su pedagogía un carácter moderno, social y democrático, cuyo fin es conquistar la escuela del pueblo. Célestin Freinet será conocido como impulsor del uso de la imprenta en la escuela y de métodos innovadores para el desarrollo del lenguaje verbal y escrito, que se sustentan en la expresión artística infantil. Admira y respeta los dibujos espontáneos de niños y niñas y realiza varios estudios y publicaciones sobre el tema, llegando incluso a desarrollar un método propio sobre el dibujo libre. Sus principios docentes anti-intervencionistas y de observación directa del proceso creativo le proporcionan datos reales y precisos, pero sin embargo sus investigaciones nunca conseguirán estructurarse bajo una teoría artística válida. En el método freinetiano el dibujo espontáneo infantil es asumido como una herramienta para favorecer la manifestación de las experiencias personales del alumno o alumna, y siempre será contemplado en función de sus utilidades para el aprendizaje de la lecto-escritura. Las *técnicas Freinet* tendrán una gran repercusión internacional, especialmente en España y en Bélgica. Tras la muerte de su marido, Elise Freinet continuará su labor pedagógica con un especial acento en la dimensión artística, derivado de su enorme interés por la pintura. Atraída por la idea de aplicar la radicalidad y modernidad artística de las corrientes de vanguardia al campo docente, esta pedagoga supo dar valor estético a la expresión plástica espontánea y libre de niños y niñas, y defender su capacidad creativa e imaginativa en contra de métodos normativos y excesivamente directivos para la enseñanza del arte.

Otra importante pedagoga perteneciente a la corriente de reforma pedagógica de la Escuela Nueva será María Montessori, quien desarrolla un método para el desarrollo de las capacidades cognitivas, sensoriales y motoras de niños y niñas, en base a un aprendizaje intuitivo y natural que tiene como fin la apreciación y el gusto por la belleza. Este modelo pedagógico considera al alumno o alumna un ser competente, capaz de una auto-educación y, por ello, no fuerza al alumno o alumna a aprender y le inculca valores como el esfuerzo personal, la autoestima o la colaboración en grupo. Montessori recoge las ideas de la pedagogía fröbeliana y será una importante creadora de material didáctico complementario a su método.

*“Paralelamente al movimiento de renovación en la arquitectura y en las artes plásticas, y unida a él por un nexo casual, se lleva a cabo a finales del s. XIX y comienzos del XX una profunda reforma de la educación artística. Una transformación fundamental en la concepción de la función social del artista y de su obra. [...] Al criterio formal del trabajo de calidad se añade el de la justificación social”*¹⁰. Con el cambio de siglo, se produce una profunda renovación metodológica inspirada por una mirada hacia el sistema gremial del Medievo centrado en la práctica de taller. Muchos educadores de arte que comulgan con la rebelión anti-academicista de las vanguardias artísticas, introdujeron renovaciones pedagógicas dentro de sus escuelas de arte. Las aplicaciones didácticas que traen los movimientos de la vanguardia europea serán rápidamente acogidas principalmente en el ámbito de la enseñanza privada. La enseñanza de las academias, profundamente vinculada al pasado histórico, queda lejos de las reivindicaciones modernas que defendían la autonomía del arte y su conexión con el contexto de la época. En algunas academias de Bellas Artes disminuye considerablemente el número de alumnos y alumnas así como su asistencia regular. Los estudiantes de arte preferían el ambiente renovador y estimulante de las escuelas privadas, en las que se daba más importancia al carácter artístico de la enseñanza que a la necesidad de calidad y diseño que perseguía la enseñanza institucional, promocionada por los poderes políticos y económicos y enfocada fundamentalmente a la producción industrial. La institución académica pierde prestigio y ningún artista quiere ser calificado de académico. *“...la crítica y el clamor en demanda de reformas no fueron ya solamente promovidos por las transformaciones sociales y económicas, sino que procedían de todos los lados, del estado, del público, e incluso de los propios artistas: concernían no sólo a las relaciones de las academias y las escuelas de arte con el artesanado y la industria, a las del arte elevado con el aplicado, sino que también se dirigían a las materias de enseñanza, a los programas, al aspecto de sus manifestaciones y, finalmente, incluso al hecho de la propia existencia de las academias”*¹¹.

Una de estas instituciones privadas comprometidas con el arte moderno que disfrutó de gran popularidad y éxito en la época fue la Escuela Reimann en Berlín, que contaba con clases para niños y niñas, jóvenes e incluso para formación de profesorado. En el origen de su creación, en 1903, se podía percibir la *línea contagiosa* multidisciplinar de los

- Los propios alumnos o alumnas construyen el conocimiento mediante la investigación y el descubrimiento guiado
- Énfasis en el trabajo comunitario, la colaboración, la participación y el diálogo dentro del aula para la resolución de problemas
- Defensa del valor estético de la expresión plástica espontánea y libre de niños y niñas, y de su capacidad creativa e imaginativa frente a métodos normativos y excesivamente directivos para la enseñanza del arte
- Desarrollo de las capacidades cognitivas, sensoriales y motoras, para un aprendizaje intuitivo y natural que considera al alumno o alumna un ser competente y capaz de una auto-educación
- Las aplicaciones didácticas que traen las vanguardias europeas serán rápidamente acogidas principalmente en el ámbito de la enseñanza privada

- Algunas escuelas privadas de arte se interesan por el carácter multidisciplinar presente en los movimientos de vanguardia

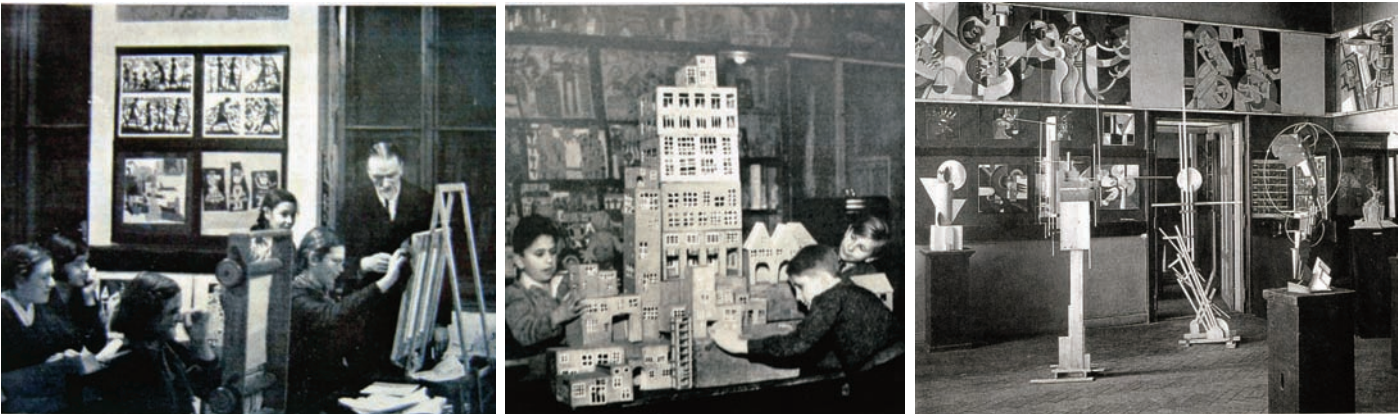
movimientos de vanguardia, ausente en las escuelas oficiales. Así lo describe su fundador Albert Reimann al hablar de sus objetivos educativos: *“...liberar al cuerpo, liberar el espíritu, devolver al espacio su forma verdadera eran los fines que se perseguían y que poco a poco se lograron. Moda y arte, poesía y música, danza, pintura, arquitectura; lo uno se unía a lo otro, la nueva línea era contagiosa. En medio de esta revolución estaba yo; tenía la agradable satisfacción de haber llegado a ver la realización de mis ideales y de haber tomado parte activa de ella...Sólo un sector se mantenía moderado frente a la época moderna, casi en una disposición hostil: las escuelas, escuelas superiores e instituciones docentes en las que se enseñaba arte. Justamente estas, me pareció, estaban llamadas a situarse en la cima del nuevo movimiento, a propagarlo y a formar para ello a la juventud”*¹².

Poco a poco, los nuevos ideales educativos disfrutarán de una mayor aceptación institucional especialmente en Norteamérica y Centroeuropa. Se crean nuevas escuelas estatales donde se enseñan los nuevos conceptos del arte moderno, mientras otras ya creadas se renuevan mediante la incorporación de artistas-profesores vanguardistas con el fin de adecuar sus programas de estudio a las últimas tendencias pedagógicas y artísticas, e integrar sus experimentales métodos de creación y enseñanza. Este es el caso de la *Kunstgewerbeschule*, la moderna Escuela de Artes y Oficios de Viena. Creada en 1867 con el fin de formar a futuros artesanos-diseñadores, había experimentado desde los primeros años del siglo XX ciertas innovaciones pedagógicas ligadas a la incorporación de artistas pertenecientes a la *Secession* vienesa, como es el caso de Franz Cizek que veremos a continuación. Allí la enseñanza tradicional del dibujo del natural será progresivamente sustituida por el dibujo de análisis, donde se realizaba un verdadero estudio de la forma principalmente orientado al diseño industrial y de interiores, pero también enfocado a atender la exploración psicológica de las posibilidades de la forma artística y el interés por la autoexpresión y el desarrollo de las últimas tendencias en el arte.

- De los nuevos lenguajes vanguardistas se extrae una serie de prácticas y principios estéticos para favorecer la creatividad y la autoexpresión artística de niños y niñas
- Trabajo artístico individual centrado en la exploración y la investigación personal en un ambiente de libertad creativa

El austriaco Franz Cizek puede ser considerado como el primer artista de la época que se preocupa por desarrollar las aplicaciones didácticas de los movimientos de vanguardia europeos. Desde sus tempranos contactos con la enseñanza infantil, este pintor y profesor de arte estuvo profundamente atraído por la expresividad y la plasticidad de los dibujos infantiles. Investiga y desarrolla métodos didácticos experimentales para la enseñanza artística, los cuales podrá desarrollar en profundidad a partir de la creación en 1897 de su propia escuela privada de arte en Viena. La modernidad de sus ideas le llevó a tomar de cada uno de los nuevos lenguajes vanguardistas una serie de prácticas y principios estéticos con el fin de favorecer la creatividad y la autoexpresión artística de niños y niñas, además de introducir contenidos relacionados con la historia del arte contemporáneo. Desde 1906 fue profesor en la *Kunstgewerbeschule* donde, además de impartir algunas enseñanzas del plan de estudios oficial, creó un experimental taller de arte al que niños y niñas de entre cinco y catorce años acudían voluntariamente los fines de semana. Allí desarrollaban un trabajo artístico individual centrado en la exploración y la investigación personal en un ambiente de libertad creativa. Especialmente con los más mayores el profesor procuraba la experimentación con las más variadas técnicas: desde simples procedimientos con recortes de papel, hasta métodos más complejos como temple, acuarela, modelado, grabado, construcción o bordados. Desde los años veinte organizó exitosas exposiciones de los trabajos de sus alumnos y alumnas que le llevaron hasta Estados Unidos o Sudáfrica. Las bellas creaciones infantiles obtenidas en sus talleres le procuraron fama y reconocimiento internacional, aunque también hubo voces críticas que no encontraron la correlación entre la libertad y espontaneidad defendidas desde sus teorías educativas y la realidad de unos trabajos a veces excesivamente medidos o complejos. Podría decirse que los métodos de Cizek pese a desarrollar enormemente la creatividad e individualidad de niños y niñas, nunca se desprendieron de modelos y referentes iconográficos artísticos, por lo que por algunos autores no los reconocen como auténticas exploraciones del dibujo *libre*.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
 Franz Cizek con sus alumnos y alumnas de la clase de Arte Juvenil, s/f.
 Alumnos de Franz Cizek construyendo una maqueta, s/f.
 Exposición de trabajos de alumnos de Franz Cizek en la Kunstgewerbeschule (Escuela de artes y oficios) de Viena, 1924.



Otro pionero artista-profesor fue el alemán Adolf Hölzel, considerado como el introductor de la abstracción. Desde 1905 fue profesor en la Academia Estatal de Bellas Artes de Stuttgart, donde impartió sus modernas concepciones sobre composición pictórica o teoría psicológica del color y del contraste. Algunos de sus alumnos y alumnas fueron figuras destacadas del expresionismo alemán como Emil Nolde y también los futuros artistas y pedagogos de la legendaria Bauhaus como Oskar Schlemmer, Ludwig Hirschfeld-Mack o Johannes Itten. La artista Carry van Biema fue además de alumna su principal discípula, continuando el legado de su docencia y publicando la metodología de sus clases hasta la segunda guerra mundial, cuando fallece.

Durante el primer tercio del siglo XX, las innovaciones experimentales que traen las vanguardias artísticas unidas a las teorías psicoanalíticas desarrolladas por Freud, traerán un enorme interés por el carácter autoexpresivo y comunicativo del arte. Como respuesta a la agotada figuración realista y a la anacrónica enseñanza de las Academias de Arte los movimientos artísticos de vanguardia abogan por tendencias cada vez más abstractas y transmiten la moderna concepción del arte como expresión individual del artista. En este sentido, los dibujos espontáneos de niños y niñas o el arte procedente de culturas no occidentales empiezan a ser valorados no sólo como piezas de calidad estética, sino como auténticos ejemplos de la expresión pura y directa del yo interno. El arte moderno se interesa por la infancia y su visión no contaminada de la realidad. Los dibujos infantiles no se hallan coartados por la lógica del adulto o las normas sociales, y conservan toda la frescura, inocencia y espontaneidad a la que aspiran los artistas de vanguardia. El arte infantil les distancia de las academias tradicionales al tiempo que les facilita nuevas soluciones plásticas y expresivas para su quehacer artístico. Los artistas modernos se interesan por la actitud lúdica ante la creación que demuestran los niños y las niñas y su mirada analítica, sintética o emocional, más que imitativa o realista, que despliegan de manera natural e intuitiva sobre aquello que representan. Por ello, los más importantes movimientos de vanguardia –cubismo, futurismo, surrealismo, dadaísmo, expresionismo, arte bruto– se acercan a la estética del arte infantil manteniendo similitudes tanto conceptuales como formales, y en no pocas ocasiones se organizan exposiciones en las que los dibujos infantiles se exhiben junto a las obras más vanguardistas. *“Las características más comunes que tiene el arte moderno y la expresión plástica infantil son el predominio de la imagen conceptual sobre lo visual, el esquematismo geométrico, el valor simbólico de los signos con los que se articulan los esquemas formales, el subjetivismo, la impronta gestual, las proporciones afectivas, la exageración de las partes, la actividad lúdico-gestual y la acción plástica”*¹³.

Por otro lado, los avances en el campo de la psicología, la pedagogía, la antropología o la etnografía potenciarán esta valoración estética y expresiva del arte infantil, al tiempo que alientan su enseñanza desde una perspectiva creativa más que imitativa, beneficiando el desarrollo de la personalidad y la creatividad del alumno o alumna, y canalizando sus necesidades afectivas. De alguna manera, el arte moderno se halla en sintonía con las reformas pedagógicas para la enseñanza artística y muchos de los protagonistas de la vanguardia artística europea se interesarán por la didáctica del arte infantil. *“El arte y la pedagogía siguieron caminos paralelos al desarrollarse en un mismo ambiente, sufrieron contradicciones similares y compartieron el mismo destino, al principio gozaron de una gran difusión, para luego pasar a ser perseguidos”*¹⁴ con la subida al poder de los nacionalismos.

A comienzos del siglo XX crecen las investigaciones, estudios y congresos sobre educación artística, aún centrada en la enseñanza del dibujo pero con avances considerables respecto a las ideas conceptuales y metodológicas para su práctica en las escuelas. Así, en el III Congreso Internacional para la Enseñanza del Dibujo, celebrado en Londres en 1906, se realizaba la siguiente reflexión: *“...la enseñanza antigua pedía la imitación; el trabajo requiere en nuestros días el esfuerzo creador”*¹⁵. Las renovaciones didácticas fueron permeabilizándose en el ámbito de la escuela pública y la enseñanza artística será plenamente integrada en la enseñanza general. El aprendizaje del dibujo se irá complementando con otras actividades artísticas y su denominación cambiará hacia lo que hoy conocemos como educación artística. Los ejercicios sobre dibujo geométrico que caracterizaron el siglo anterior se amplían con ejercicios de modelado de objetos y bodegones, y estudios sobre el color y el diseño.

Tras la Primera Guerra Mundial los movimientos de reforma educativa disfrutaban de una enorme proyección por toda Europa y Estados Unidos, y se desarrollan corrientes dentro del pensamiento pedagógico que abogan por la regeneración social desde la infancia, la autoexpresión artística en la escuela o la aplicación de los descubrimientos científicos a los programas de estudio. El periodo de entreguerras, calificado como *época dorada del experimentalismo pedagógico*¹⁶, cuenta con una serie de pedagogos herederos de la filosofía artística de Cizek en defensa de la autoexpresión creativa y libre del alumno o alumna y la figura no intervencionista del artista-profesor. Entre ellos, hay que destacar a dos mujeres: las inglesas Marion Richardson y Florence Cane. Richardson desarrolló novedosos procedimientos para estimular la creatividad y la invención plástica, en base a la visualización interna y el trabajo con imágenes mentales. Sus métodos

- Las innovaciones experimentales de las vanguardias artísticas junto a las teorías psicoanalíticas de Freud, traen un enorme interés por el carácter autoexpresivo y comunicativo del arte
- Los artistas de vanguardia se interesan por la visión no contaminada de los niños y encuentran en el arte infantil nuevas soluciones plásticas y expresivas para su quehacer artístico
- Los avances en la psicología, la pedagogía, la antropología o la etnografía potencian la valoración estética y expresiva de la educación artística infantil desde una perspectiva más creativa que imitativa

- Integración del movimiento, el sentimiento y el pensamiento como fuentes para la autoexpresión creativa y libre

- La Bauhaus desarrolla aquellas renovadoras ideas relacionadas con la expresión individual del artista, la pintura libre, la valoración plástica de los dibujos infantiles o el potencial creativo del juego

- Las corrientes de vanguardia artística influyen en el pensamiento educativo de la época y en sus didácticas artísticas

- Los artistas de vanguardia ven en el juego una nueva inspiración para sus procesos creativos y crean innovadores materiales didácticos que se asemejan a su producción artística: muñecas articuladas, marionetas, juegos de construcción o libros infantiles

- Materiales didácticos que fueron creados con el objetivo de fomentar el desarrollo lúdico de la sensibilidad, la percepción, la creatividad y la imaginación ofreciendo posibilidades de manipulación, de construcción y de transformación

defendían el arte autoexpresivo, así como la crítica de arte y la autoevaluación de las creaciones. Fue profesora de arte en escuelas privadas, trabajó como voluntaria en prisiones y también se dedicó a la formación de profesorado. Al igual que Cizek realizó numerosas exposiciones con el trabajo de sus alumnos y alumnas que le proporcionaron fama y reconocimiento internacional. Florence Cane desarrolló intuitivamente su propio método de enseñanza del arte a partir de la revisión crítica de sus propias experiencias educativas en la infancia. Sus métodos se asentaban en la integración del movimiento, el sentimiento y el pensamiento como fuentes para la autoexpresión creativa y libre. A través de una educación artística individualizada, Cane buscaba la contribución al desarrollo psicológico del alumno o alumna y el descubrimiento de su *esencia* personal. La aplicación de su propia experiencia con terapias psicoanalíticas la lleva a ser considerada una de las fundadoras de las actuales corrientes de terapia artística.

Respecto a la enseñanza superior, las antiguas Escuelas de Artes y Oficios nacidas en Londres, Berlín o Viena con el fin de conciliar calidad estética y producción industrial dan paso a un modelo de institución docente que se ajusta a los parámetros de modernidad y que tendrá su máximo exponente en la innovadora escuela de la Bauhaus, de la cual ya hablamos extensamente en la aproximación histórica en relación a sus talleres de danza y teatro y a su interés por la interdisciplinariedad artística. En esta revolucionaria escuela creada en 1919, donde puede decirse que nació el diseño moderno, fueron recogidas y desarrolladas con enorme interés muchas de aquellas renovadoras ideas relacionadas con la expresión individual del artista, la pintura libre, la valoración plástica de los dibujos infantiles o el potencial creativo del juego. Lo cierto es que las actividades lúdicas y festivas representaban una parte importante de la vida de esta escuela y buena parte de los diseños allí creados estaban destinados a la infancia. Algunos autores han defendido la asimilación de ciertos rasgos de la creación infantil en los métodos de enseñanza de algunos profesores de la escuela e incluso en los rasgos estilísticos de su producción artística¹⁷. Entre los más destacados pedagogos de la institución a lo largo de sus años de existencia habría que citar a Johannes Itten, Oskar Schlemmer, Josef Albers, László Moholy-Nagy y Wassily Kandinsky, de cuya labor docente hablaremos más adelante en el capítulo dedicado a las didácticas interdisciplinares. Sus modos de enseñanza seguían las pautas de la reforma pedagógica de las artes y fueron modelos de referencia para escuelas coetáneas y futuras del mundo entero.

Las corrientes de vanguardia artística influyen en el pensamiento educativo de la época y en sus didácticas artísticas. Movimientos como el futurismo italiano o el constructivismo ruso estuvieron interesados en acercar su universo creativo a los niños y las niñas. Pero también el trasvase se produjo en sentido contrario, y podría afirmarse que muchos de los artistas-profesores de la vanguardia extrajeron sus grandes innovaciones artísticas a partir de sus prácticas docentes y las teorías educativas de reforma pedagógica. Dentro de los movimientos de vanguardia *“Se puede decir, pues, que el arte y la pedagogía se desarrollaron en el mismo ambiente, transcurrieron por trayectos paralelos, padecieron contradicciones semejantes y compartieron el mismo destino. [...] No obstante la relación entre el arte moderno y la pedagogía fue unas veces casual, determinada por inquietudes renovadoras compartidas, y otras consciente, cuando los artistas quisieron seguir las pautas educativas marcadas por los pedagogos. Se podría considerar que el arte moderno vio favorecido su acceso al niño a través de las teorías educativas y, también, que la pedagogía aceptó las innovaciones plásticas como el lenguaje artístico que se debía dar a conocer y hacer sentir al niño del siglo XX...”*¹⁸.

El interés de los artistas de vanguardia por la creación artística infantil y su didáctica alentará la creación de innovadores materiales y juegos didácticos surgidos de manera paralela a su producción artística. El juguete era un objeto infantil con un poderoso atractivo para los artistas modernos que veían en las actividades lúdicas una nueva inspiración para sus procesos creativos. Los conceptos, las formas y el lenguaje plástico de los movimientos de vanguardia, así como sus tendencias mecánicas, abstractas y heterodoxas, se acercaron al mundo infantil mediante una gran variedad de objetos: desde sencillas muñecas y juegos de construcción a elaboradas marionetas y cuidadas ediciones de libros infantiles. Estos juguetes, más allá de sus valores educativos, fueron considerados por sus creadores como la primera incursión en el arte para niños y niñas. Estos materiales didácticos se crearon con el objetivo de fomentar el desarrollo lúdico de la sensibilidad, la percepción, la creatividad y la imaginación de los más pequeños. Por ello, se caracterizaron por sus posibilidades de manipulación, de construcción e incluso, como veremos, de transformación. El carácter geométrico y constructivo de la mayor parte de estos juguetes rápidamente nos remiten a aquellos materiales didácticos del siglo XIX que habían aparecido acompañando a los manuales de aprendizaje del dibujo geométrico: aquellos *done*s de Fröbel o los sólidos geométricos de Schmid que ya vimos anteriormente. Estos materiales lúdicos encajaban perfectamente con los ideales vanguardistas de abstracción geométrica y por ello no sorprende encontrar numerosos juegos de construcción basados en los mismos principios, algunos de los cuales, como los de Alma Siedhoff-Buscher, fueron comercializados precisamente por la casa Pestalozzi-Fröbel. Alma Siedhoff-Buscher fue una de las pocas alumnas de la escuela de la Bauhaus que logró inscribirse en un taller distinto al de tejido gracias a una recomendación médica, y desde el taller de

escultura en madera se dedicó intensamente al diseño de juguetes, libros ilustrados y muebles infantiles. En 1923 desarrolló el diseño de una habitación infantil en la que los muebles podían ser transformados imaginativamente en juguetes. Uno de sus más famosos diseños realizado en 1924 es un juego de bloques de madera con formas rigurosamente geométricas pintadas en colores lisos y llamativos, que respondía perfectamente a su idea de producir juguetes *claros, no desconcertantes, y de proporciones armónicas en lo posible*¹⁹. La claridad y sencillez de su diseño abrían numerosas posibilidades de combinación y manipulación creativa para el niño y la niña, al tiempo que le introducían en el manejo de *conceptos de equivalencia, semejanza y capacidad*²⁰. Este quizá fue el diseño infantil más difundido de la Bauhaus y su venta en la actualidad así lo prueba. Otros de los juguetes ideados por Siedhoff-Buscher fueron unos recortables para montar, en 1930, y un juego de bolas de madera que se podían apilar para formar diferentes figuras, en 1924. Con esta misma idea Margaretha Reichardt, otra alumna de la Bauhaus, diseñó un juego de construcción de personajes que se componía de diferentes piezas intercambiables, a su vez geométricas y coloridas, que debían ser insertadas sobre unas varillas verticales. A su producción también pertenece un muñeco articulado construido con bloques planos de madera y formas geométricas que descansa sobre un pequeño tablero y puede ser accionado por medio de una cuerda. Otros ejemplos sobresalientes de este tipo de materiales infantiles de la Bauhaus fueron: un juego de madera ideado por el profesor Lyonel Feininger que, con un carácter más figurativo, representaba una ciudad en miniatura, otro juego de construcción en madera ideado por el alumno Eberhard Schrammen en 1922 y compuesto por bloques de volúmenes geométricos, y los giroscopios de Ludwig Hirschfeld-Mack, de 1924, que iban acompañados de unos coloridos discos intercambiables utilizados para impartir teoría del color.

Los artistas de vanguardia vieron grandes posibilidades para la difusión de sus ideas educativas a través de la edición de libros infantiles. Éste área sin embargo no fue tan fructuosa como era de esperar y fue debido a su elevado coste en una época de posguerra y escasez económica. Tan sólo en Rusia, donde el arte había sido subvencionado y utilizado como propaganda política por parte del Estado, se realizaron grandes tiradas de libros con cuidadas ediciones realizadas por poetas, artistas plásticos, pedagogos y editores, las cuales fueron puestas a la venta a precios asequibles para su difusión popular. En estos libros infantiles colaboraron grandes artistas del constructivismo y el neoprimitivismo rusos que adaptaron al mundo infantil sus experimentaciones artísticas con la abstracción geométrica, los modelos tipográficos, el fotomontaje o el arte popular. Destaca el libro educativo *Historia de dos cuadrados* de El Lissitzky publicado en 1922 e ideado por el artista para impulsar la manipulación activa del lector a partir de las formas geométricas. Otras artistas rusas como Nathalie Parain o Alexandra Exter también trabajaron para editoriales francesas como *Flammarion*, centradas principalmente en la edición de libros infantiles de lujo. Otro ejemplo importante de la publicación infantil es la editorial alemana APOSS, fundada por Kurt Schwitters y Käthe Steinitz en 1924.

Dentro de esta amplia colección de materiales lúdicos producidos en el ámbito de las vanguardias existe una importante tipología referida a las marionetas, dentro de la cual podemos enumerar ejemplos relacionados con el Futurismo, el Dadaísmo, el grupo *Abstraction-Création* o, de nuevo, la escuela de la Bauhaus. Las marionetas constituyeron dentro del movimiento futurista un elemento ampliamente explorado debido a sus ilimitadas posibilidades para el movimiento mecánico que no se podían encontrar en actores y bailarines y que eran, en definitiva, la meta de la danza futurista. Como ya vimos anteriormente, los más importantes escenógrafos futuristas como Giacomo Balla, Fortunato Depero, Enrico Prampolini, Ivo Pannaggi o Vinicio Paladini, crearon numerosos *ballets* de marionetas que tuvieron gran repercusión en el contexto italiano, lo cual propició la fundación de teatros de títeres en las principales ciudades del país. Estas marionetas respondieron a los principios expuestos por Balla y Depero en el manifiesto *La reconstrucción*

- Adaptan al mundo infantil sus experimentaciones artísticas con la abstracción geométrica, los modelos tipográficos, el fotomontaje o el arte popular



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Alma Siedhoff-Buscher: Barco. Juego de construcción, 1923.

Alma Siedhoff-Buscher: Juego de bolas, 1924.

Margaretha Reichardt: muñeco articulado, 1926-1930.

Margaretha Reichardt: juego de construcción de personajes, 1926-1930.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Lyonel Feininger: dos piezas de *La Ciudad de juguete*, 1925-1955.

Lyonel Feininger: Cuatro figuras y un gato, figuras de *"The Kin-der-kids y Wee Winckie"*, ca.1944.

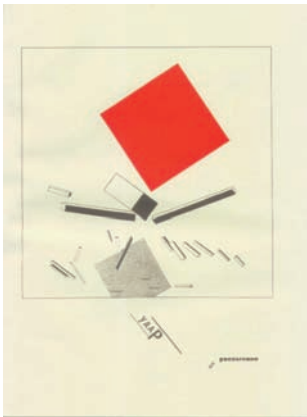
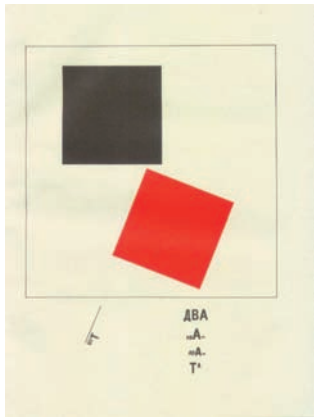
Ludwig Hirschfeld-Mack: Peonza de colores, 1924.

Eberhard Schrammen: Juego de construccion, ca. 1922.

Dos imágenes de El Lissitzky: Sumar, restar, multiplicar y dividir, 1928.

Cuatro imágenes de El Lissitzky: Historia de dos cuadrados, 1922.

Tres imágenes de Kurt Schwitters: *Merz 14/15, El espantapájaros*, 1925.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Fortunato Depero: *Modelo para Pinocho*, 1917.

Fortunato Depero: *Papagayo*, 1917.

Fortunato Depero: *Marionetas para I Balli Plastici (Danzas Plásticas)*, 1918. (Reconstrucción moderna).

Fortunato Depero: *Pintor (Bailarín o Gimnasta)*, 1922-1923.

Fortunato Depero: *Rinoceronte*, 1923.

Fortunato Depero: *Elefante*, 1923.

Alexandra Exter: *Longhi I y Arlequin azul*, 1926.

Hannah Höch: *The Puppet Balsamine (Muñeca dadá Balsamine)*, 1927.

Hannah Höch: *Muñecas dadá*, 1926.

Sophie Taeuber: *Analista Freudiano, Marioneta para König Hirsch (El rey Ciervo)*, 1918. *Teatro Suizo de Marionetas*.

Sophie Taeuber: *Deramo, marioneta para König Hirsch (El rey Ciervo)*, 1918. *Teatro Suizo de Marionetas*.

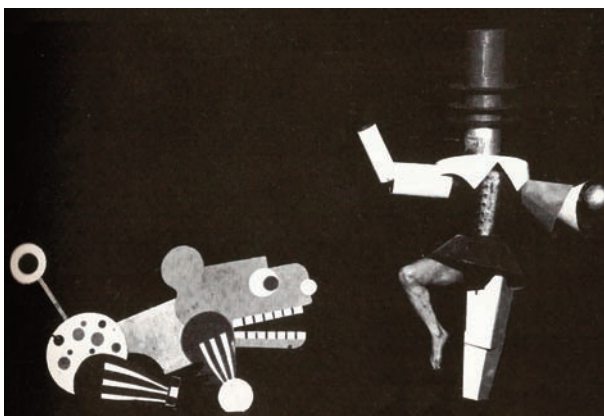
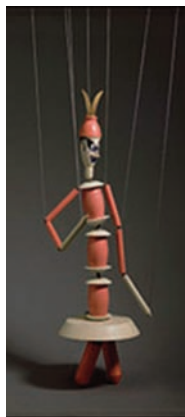
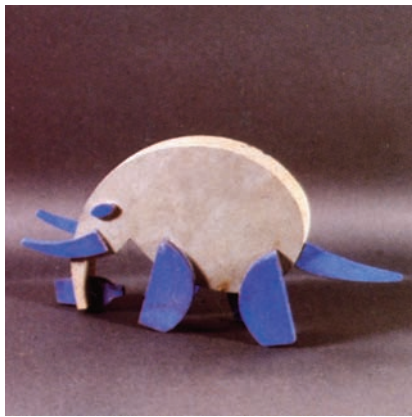
Sophie Taeuber: *Centinela, marionetas para König Hirsch (El rey Ciervo)*, 1918. *Teatro Suizo de Marionetas*.

Alma Siedhoff-Buscher: *Dos muñecas de lana*, 1924.

Josef Hartwig y Oskar Schlemmer: *Muñeco articulado*, 1923.

Eberhard Schrammen: *Marioneta*, s/f.

Foto de escena de *Circo de Xanti Schawinsky*, con Schawinsky como domador y Von Fritsch como león, 1924.



futurista del universo, firmado en 1915. En aquel texto critican los juguetes tradicionales como retrógrados o *caricaturas cretinas de objetos domésticos*, para después pasar a enumerar las características que estos materiales infantiles deben poseer en su utópico universo futurista: ser imaginativos, elásticos, e incluso cómicos, con el fin de fomentar la sensibilidad de niños y niñas, así como el valor físico, la lucha o la guerra, en sintonía con el carácter belicista que amparaba el movimiento. Entre los juguetes futuristas destacan especialmente los diseñados por Depero desde 1914 a modo de ensamblajes de diversos materiales como madera y cartón representando personajes y animales. Estos muñecos constituían una versión tridimensional de la estética mecanizada y las figuras cubo-futuristas que ya aparecía en sus pinturas y esculturas. Con el tiempo la apariencia formal de estos personajes iría distanciándose de lo real y adquiriendo un carácter más abstracto y constructivista, cercano a auténticas piezas escultóricas. Uno de los mayores éxitos del movimiento futurista serían las marionetas realizadas por Depero para sus *Balli Plastici* (Danzas plásticas) en 1918. Se trata de una serie de títeres de formas geométricas, contruidos en madera pintada con llamativos colores, que accionados mediante hilos consiguen movimientos completamente anti-naturalistas y ciertamente cómicos como si de autómatas se tratase. Gracias a sus formas llamativas y divertidas, que mezclaban fantasía, juego y humor, Depero conseguía acercar la poética futurista de la máquina al mundo infantil.

Dentro de esta tradición de marionetas relacionadas con las vanguardias existe otro importante exponente en las dadaístas Hannah Höch y Sophie Taeuber. A la primera se deben las conocidas muñecas dadá realizadas en 1916 con materiales humildes como lanas, telas o abalorios. Dos años más tarde, en 1918, las danzas dadaístas del *Cabaret Voltaire* inspiran a Taeuber en la creación de un grupo de diecisiete marionetas de madera para la representación del cuento *König Hirsch* (El rey Ciervo) adaptado por Carlo Gozzi. Taeuber construye sus títeres de formas geométricas y volúmenes básicos en madera de colores, y los articula mediante hilos. Sus diseños de líneas claramente definidas y su depurada factura consiguen crear unos personajes visiblemente robotizados que nos recuerdan vagamente a las formas humanas. Las creaciones de Taeuber parecen asimilar las formas puras y básicas de los *Ballets Plásticos* futuristas, al tiempo que se emparentan fácilmente con los diseños que Oskar Schlemmer realizó para sus marionetas o para su *Ballet Triádico* en el seno de la escuela de la Bauhaus cuatro años después en 1922²¹.

Efectivamente, los diseños escenográficos de danzas mecánicas y de marionetas realizados por futuristas y dadaístas, tuvieron su continuidad a través de la escuela de la Bauhaus gracias a proyectos que consiguieron gran relevancia dentro de la vida teatral de la escuela. Entre ellos se encuentran aquellos que incluían títeres de tamaño real que eran accionados por bailarines y en los que se apreciaba una potente abstracción de las formas de los personajes con una clara referencia a la máquina. Dentro de este tipo destacan dos espectáculos de marionetas presentados en Weimar en 1924: *Las aventuras del pequeño jorobado* de Kurt Schmidt y *Circo* diseñado por Alexander Schawinsky, uno de los mejores colaboradores de Schlemmer. Por otro lado, dentro de la Bauhaus se encuentra una numerosa producción de marionetas de carácter infantil como las muñecas de Alma Buscher hechas con lana y bolitas de madera en 1924 o su teatro para títeres de 1923, las marionetas constructivistas de Eberhard Schrammen o las articuladas de Oskar Schlemmer y Josef Hartwig en 1923. Mención aparte merece la extensa colección de marionetas del artista Paul Klee, quien comienza esta afición para regalar a su hijo Félix unos títeres tras asistir a un teatro callejero. Con el tiempo, llega a construir alrededor de cincuenta ejemplares utilizando los más diversos materiales y creando personajes con los que parodia a sus colegas de la Bauhaus e incluso a sí mismo. En sus títeres asimila los diseños artísticos de las corrientes vanguardistas que investiga en la Bauhaus, junto a otras influencias como los *collages* dadá, los *objects trouvés* surrealistas o las máscaras procedentes de culturas *primitivas* y, en ocasiones, les confiere cierto contenido social y político.

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

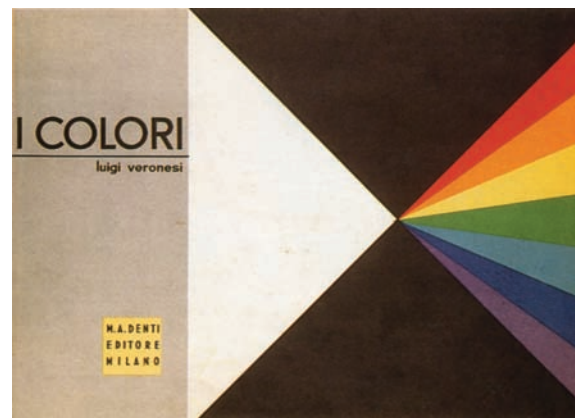
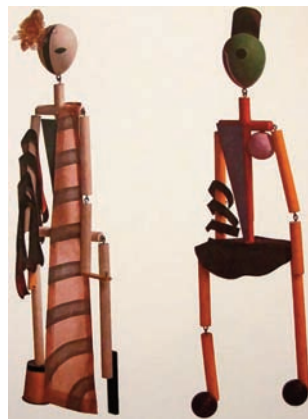
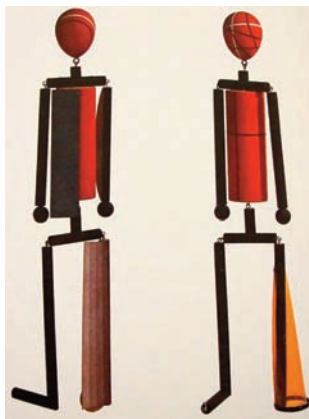
Teatro de marionetas de Félix Klee con los personajes de Kasperl y el Diablo.

Paul Klee: Marioneta del Fantasma eléctrico, 1923.

Paul Klee: Marioneta del Payaso de grandes orejas, 1923.

Paul Klee: Marionetas del Fantasma de un espantapájaros, el Bandido y el Esquimal, 1923.





De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Luigi Veronesi: *Diablos, marionetas para Historia de un soldado*, de Igor Stravinsky, 1942.

Luigi Veronesi: *Princesa y bailarina, marionetas para Historia de un soldado*, de Igor Stravinsky, 1942.

Luigi Veronesi: *Los colores*, 1945.

Bruno Munari: portada para *El vendedor de animales*, 1945.

Bruno Munari: página interior de *El vendedor de animales*, 1945.

Bruno Munari: diseño original para el libro *Fábula de las fábulas*, s/f.

Bruno Munari: Mono "Zizi", 1953.

Pablo Picasso: *Caballo*, Vallauris, 1960.

Pablo Picasso: *Figura*, 1935.

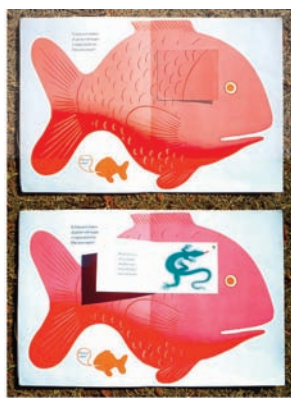
Pablo Picasso: *Coche de madera pintado*, ca. década de 1920.

Pablo Picasso: *Pequeña guitarra para Paloma*, s/f.

Alexander Calder manipulando un perro del Circo Calder, 1929.

Alexander Calder con una serie de sus animales Action Toys comercializados por Gould Manufacturing Company, Wisconsin, 1927.

Alexander Calder haciendo una demostración de sus juguetes en acción, 1928.



- El concepto de obra de arte como un poderoso estímulo visual, sonoro y matérico para el espectador, será asimilada en el diseño de materiales didácticos
- Idea de acercar a niños y niñas el universo creativo de las vanguardias mediante el diseño de libros, juguetes, móviles o espacios infantiles

Por otro lado, hay que destacar la producción didáctica de dos de los principales diseñadores gráficos italianos del siglo XX, Luigi Veronesi y Bruno Munari, ambos pertenecientes a la misma generación nacida en la primera década del siglo y al mismo enclave geográfico de Milán. Intensamente influidos por el arte de vanguardia, compartirán un gran interés por las posibilidades multidisciplinares del arte y a partir de los años treinta realizarán una amplia y variada producción artística. Su concepción de la obra de arte como un poderoso estímulo visual, sonoro y matérico para el espectador será asimilada en el diseño de sus materiales didácticos. Luigi Veronesi, fue un artista adscrito a la Bauhaus y al grupo *Abstraction-Création* que trabajó especialmente en el ámbito de la pintura abstracta y el cine experimental. Desde los años cuarenta, sus prácticas artísticas serán aplicadas en atractivos diseños editoriales de libros infantiles, así como en marionetas de estilo esquemático y sencillo. El polifacético Bruno Munari, adscrito a lo largo de su carrera a varias corrientes como el Futurismo, el Surrealismo o el Movimiento de Arte Concreto, dedicó gran parte de su producción a la idea de acercar a niños y niñas el universo creativo de las vanguardias mediante el diseño de libros, juguetes, móviles o espacios infantiles.

Algunos artistas de vanguardia crearon juguetes que nunca llegaron a comercializarse porque fueron ideados como piezas únicas para regalar a sus hijos, familiares o amigos. Este es el caso de Picasso, Calder o los artistas del grupo *De Stijl*. Muchos de estos exclusivos juguetes considerados verdaderos objetos estéticos no tuvieron difusión comercial pero sí artística, influyendo sobre la obra de otros artistas. Entre ellos destaca el *Cirque Calder* (Circo Calder) del artista estadounidense Alexander Calder. Su pequeño circo creado entre 1926 y 1931 se componía de pequeñas y originales esculturas figurativas de trapezistas, malabaristas, equilibristas, bailarinas, payasos, acróbatas y numerosos animales de la carpa circense, realizadas fundamentalmente en alambre y decoradas con materiales diversos y sencillos como telas, corchos o lanas. Lo maravilloso de esta singular creación era que todos estos diminutos personajes parecían cobrar vida al ser accionados manualmente mediante ingeniosos dispositivos mecánicos que Calder había diseñado con gran habilidad gracias a sus estudios de ingeniería. Tales mecanismos de apariencia sencilla quedaban completamente a la vista del espectador y conseguían increíbles movimientos de balanceo y equilibrio especialmente en acróbatas y trapezistas que eran capaces de volar literalmente sobre las estructuras colgantes dispuestas a modo de trapecio. En otras ocasiones, el dispositivo contaba con un pequeño mecanismo para dotar a la figura de movimiento autónomo, como en el caso de la exótica bailarina Fanny y su sensual y sinuoso movimiento de caderas accionado por una manivela. La fascinación de Calder por el mundo del circo se remonta a sus años de estudiante en Nueva York. Allí consigue su primer trabajo como ilustrador en la revista *Polize Gazette*, donde en 1923 le encargan visitar un circo durante dos semanas para realizar unos dibujos. En 1926 se traslada a París, donde comenzará su carrera como escultor y es entonces cuando convierte aquellas escenas de circo en nuevos dibujos y también en pequeñas esculturas realizadas con alambre que constituyen una precisa derivación tridimensional de sus dibujos lineales. Calder moldea el alambre en el espacio como si de una línea de lápiz se tratase para construir figuras *dibujadas* en el aire. Con esa técnica comienza a construir uno de sus juegos favoritos: el *Cirque Calder* que le proporciona su primer reconocimiento artístico en los ambientes parisinos de vanguardia, y del cual el artista no se separará en toda su carrera artística. El circo irá creciendo en personajes, hasta un total de más de setenta figuras, y enriqueciendo su escenografía con una espectacular pista de circo llena de detalles y elementos que le sirven a Calder para jugar literalmente con su circo. Durante años ofrece representaciones para amigos y familiares en las que manipula y caracteriza a todos los personajes con efectos sonoros y un gran sentido del humor —él mismo realizaba los rugidos de león o la música de suspense para el trapezista—. Para Calder su circo en miniatura fue una de sus obras más especiales y trabajó sobre él, mejorándolo y añadiendo personajes, durante toda su vida llevándolo entre el viejo y el nuevo continente a lo largo de sus cincuenta años de andadura artística.

Las esculturas circenses de Calder van más allá del puro divertimento y se constituyen en un verdadero laboratorio de experimentación que le va a permitir desarrollar un lenguaje plástico propio dotado de alegría y movimiento. El *Cirque Calder* anticipó, de alguna manera, la mayoría de los elementos que iban a estar presentes a lo largo de toda la obra de Calder: el alambre como materia base de la escultura, el interés por los problemas referentes al equilibrio y la gravedad y, también, su enorme preocupación por dotar a sus esculturas de movimiento. La experimentación lúdica y los descubrimientos técnicos que le proporcionan la creación de sus juguetes, junto al interés despertado hacia la abstracción a partir de una visita al estudio del pintor Piet Mondrian, llevarán a Calder a desarrollar uno de los más importantes hallazgos para la escultura contemporánea: el móvil y el *stabile*. La creación de sus esculturas y móviles ya fue comentada en la aproximación histórica al tema de investigación, donde se analizaron con detenimiento las relaciones de estas esculturas en movimiento con el lenguaje de la danza.

Calder se había interesado desde niño por la creación de juguetes y ésta será una actividad a la que se dedica a lo largo de toda su vida, incluso tras convertirse en un artista consagrado. *“Los juguetes son expresión de su espíritu lúdico que*



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Alexander Calder: Gallinato, 1952.

Alexander Calder: Perro, 1940.

Alexander Calder: Cochecito de bebé, ca 1940.

Reproducciones modernas de varios juguetes de Alexander Calder: Canguro, 1927, Pez, 1960, Vaca con ruedas embistiendo, 1927, y Elefante, s/f.

Joaquín Torres-García en una clase de manualidades en el Col.legi Mont d'Or, s/f.

Joaquín Torres-García: Avestruz, 1917-1919.

Joaquín Torres-García: Coche desmontable de 5 piezas, 1917-1919.

Joaquín Torres-García: hojas que acompañaban a los juguetes dentro de sus cajas, 1917-1918.

Joaquín Torres-García: Arlequín, 1925.

Joaquín Torres-García: Figura, 1930.

Joaquín Torres-García: Perro, 1924-1925.

Joaquín Torres-García: Elefantes, 1928.

Joaquín Torres-García: Numerario de 10 piezas, 1927-1928.



*existe en toda su obra plástica y comparten su cualidad poética*²². Desde 1927, un año después del inicio de su circo, se dedica a la fabricación de numerosos juguetes hechos principalmente de madera, alambre y hojalata, algunos de los cuales consigue comercializar por medio de una fábrica de Wisconsin. La mayoría de estos juguetes se accionaban mediante un sistema de arrastre y todos, sin lugar a dudas, poseían el carácter divertido y burlón de su autor. A lo largo de toda su carrera artística Calder continuó realizando estos juguetes, en ocasiones como objetos de arte que regalaba a familiares y amigos. El *Cirque Calder* será una de las principales influencias para dos artistas afincados en nuestro país que también se interesan por la elaboración de juguetes: Joaquín Torres García y Ángel Ferrant. Ambos pudieron disfrutar de alguna de sus divertidas representaciones. Torres García lo hizo junto a uno de sus hijos en París a finales de la década de los veinte, mientras Ferrant asistió al espectáculo en Barcelona en 1932, trabando desde entonces una gran amistad con el artista estadounidense.

- Los juguetes infantiles de los artistas de vanguardia como construcciones, marionetas o pequeños teatros, van a constituirse en una parte admirada de su producción artística

El artista uruguayo Joaquín Torres García muestra desde sus comienzos en el mundo del arte de vanguardia un gran interés por la didáctica artística. Tal interés le llevará a realizar una magnífica y extensa colección de juguetes infantiles que incluyen construcciones, marionetas o pequeños teatros, los cuales van a constituir una parte admirada de su producción artística siendo expuestos en la temprana fecha de 1918 en la Galería Dalmau de Barcelona. Según algunos testimonios sabemos que Torres García poseía una gran capacidad intuitiva y natural para la enseñanza. En 1907 comienza a trabajar en el *Col·legi Mont d'Or* de Barcelona, institución educativa que difunde la pedagogía de la Escuela Nueva en nuestro país. Allí conoce la teoría pedagógica de Fröbel y sus materiales didácticos lo cual le lleva a desarrollar una pedagogía artística cercana a las necesidades de los niños y las niñas, distanciándose de los modelos tradicionales que llega a criticar en uno de sus escritos pedagógicos: *“Los medios usuales eran los lamentables cuadernos de dibujos y las láminas, y en un grado superior la copia del yeso. Es decir, en los dos casos algo interpuesto entre el niño y la realidad”*²³. En este centro encontrará unas ideas educativas muy afines a sus pensamientos pedagógicos: la educación de la sensibilidad y de la percepción visual de los alumnos y alumnas, ideas que desde 1914 aplica también en el diseño de sus conocidos juguetes de madera que empieza a realizar para sus hijos. La mayor parte de éstos corresponden a juegos de construcción de bloques, emparentándose a los mencionados *dones* del pedagogo Fröbel o a las construcciones de madera producidas en la Bauhaus, aunque con ciertas diferencias. Los juguetes de Torres García realizados a partir de piezas simples y geométricas siempre constituyen figuras con referentes realistas, personas o animales, nunca se trata de construcciones puramente abstractas. Desde los primeros personajes rígidos y constituidos por una única pieza que se ceñía al contorno de la silueta, sus diseños irán evolucionando hacia figuras más articuladas o construidas mediante la disposición de diferentes piezas apilables y desmontables. A finales de los años veinte, los diseños se hacen cada vez más complejos consiguiendo una nueva variante en la cual, en función de las diferentes ordenaciones de las piezas del juguete, los personajes o animales representados pueden adquirir distintas posiciones y posturas. Esta combinación libre de las piezas busca el desarrollo en los niños y las niñas de sus posibilidades perceptivas, creativas e imaginativas a través de los conceptos y las formas del arte moderno. Como veremos más adelante, estos procesos de creación y transformación característicos de los juegos infantiles serán también asimilados por el artista, marcando la evolución de su obra artística.

- Desarrollo de las posibilidades perceptivas, creativas e imaginativas de niños y niñas a través de los conceptos y las formas del arte moderno

Durante su estancia en nuestro país, así como en los múltiples periplos que le llevan a viajar por las principales capitales del arte, incluida Nueva York, Torres García intenta comercializar sin mucho éxito sus materiales didácticos realizados artesanalmente en madera. Mientras espera la oportunidad para su fabricación a gran escala, su colección va aumentando al tiempo que van mejorando sus diseños iniciales. Desde mediados de los años veinte algunas empresas, como la holandesa *Mezt & Co.*, se interesan por la comercialización de sus diseños mediante una producción artesanal dando lugar a piezas exclusivas y de calidad. A partir de entonces sus juguetes serán promocionados en diferentes países europeos y distribuidos por grandes almacenes franceses. En París entra en contacto a finales de los años veinte con las corrientes más vanguardistas y conoce a representantes del Neoplasticismo holandés. Su interés por la abstracción se verá rápidamente reflejada tanto en su producción artística como en el diseño de sus juegos de construcción con formas cada vez más básicas y geométricas. Estas influencias le llevan a ser uno de los fundadores en la capital francesa del grupo *Cercle et Carré*, formado en 1929 para promocionar el arte constructivista y abstracto.

Las relaciones e intercambios entre su faceta pedagógica y su labor artística fueron siempre evidentes e intensos. Su temprana vocación didáctica y la elaboración de sus juguetes fueron indispensables para el desarrollo de sus conceptos y experimentaciones artísticas, al tiempo que éstas influyeron profundamente en sus actividades educativas. La fabricación de los juegos de construcción anticipó los elementos característicos que iban a estar presentes en su obra. La experimentación espacial que éstos le permiten, introduce a Torres García en la práctica escultórica hacia 1924. Por otro lado, fueron las formas realizadas para las piezas de los juguetes las que anunciaron la visión abstracta del arte que

caracteriza su obra a finales de esta década. Su producción artística y la producción de sus juguetes sufrieron una misma evolución plástica y formal, que les lleva desde el modernismo catalán de principios de siglo hacia tendencias abstractas y constructivistas desarrolladas a partir de los años treinta en su *Universalismo Constructivo*. En las obras de este periodo se aprecia claramente la descomposición de los motivos en estructuras reticulares y formas geométricas de colores vivos que rápidamente se vinculan al diseño de los juguetes. También se aprecian similitudes entre las temáticas escogidas que principalmente se remiten a la vida en la ciudad moderna y su continuo dinamismo. Estas interrelaciones le llevaron a la exposición conjunta de sus obras y sus juguetes e, incluso, a la creación de piezas escultóricas con apariencia de juguetes que representan verdaderos híbridos.

El escultor Angel Ferrant es una de las figuras más destacadas dentro de la enseñanza artística experimental en nuestro país durante el periodo de entreguerras. Sus principios didácticos en busca de una enseñanza renovada del arte tienen origen en su estancia en Viena en el año 1927, estancia que disfruta gracias a una beca de la Junta para la Ampliación de Estudios. Allí entra en contacto con las metodologías innovadoras de maestros como Franz Cizek o Alfred Roller de la escuela *Kunstgewerbeschule*. Durante este viaje, Ferrant conoce las aportaciones de las vanguardias hacia la creación artística y sus aplicaciones didácticas, y esto supondrá un punto de inflexión en su carrera, reflejado tanto en su producción escultórica como en las nuevas concepciones y prácticas pedagógicas que adopta: el aprendizaje guiado a través del conocimiento intuitivo, la búsqueda exploratoria del alumno o la alumna, la importancia del proceso frente al resultado, el carácter lúdico del acto creativo y el fomento de la expresión y creatividad personal²⁴. Estos presupuestos didácticos serán asimilados en su obra artística.

A su vuelta de Viena, Ferrant continuó con su actividad docente para la cual realizará el diseño y construcción de sus propios materiales didácticos. Entre ellos hay que destacar los llamados *Arsintes* y su muñeco *Estereotómico*. En 1935 comienza a idear los *Arsintes*, un conjunto de once juegos, algunos de ellos inacabados, que se componen de una serie de formas planas recortadas en cartulina blanca. Estas siluetas servían a modo de plantillas para la composición y el dibujo de diferentes figuras. Las piezas no poseen una identificación clara con posibles segmentos corporales, lo cual permitía una combinación más libre, versátil y creativa, además de dotar a las composiciones surgidas de gran expresividad e incluso, en algunos casos, de cierta comicidad. El éxito y la facilidad del juego se derivan del análisis concienzudo que realizó el autor para su diseño combinando formas orgánicas y geométricas con diferentes relaciones de proporcionalidad, simetría o equivalencia²⁵. Si bien todos los juegos poseen características estilísticas muy semejantes, cada uno de ellos se puede diferenciar por ciertas peculiaridades formales y morfológicas de las piezas. Por ejemplo, el llamado *Ánforas*, había sido diseñado a partir de las formas de vasijas de cerámica dando lugar a formas más sinuosas y figuras más delicadas. Se conservan algunos de los dibujos que el propio Ferrant realizó con estos juegos, los cuales son en su mayoría representaciones de figuras humanas. Es fácil encontrar referentes estilísticos que emparentan estos dibujos resultantes de los *Arsintes* de Ferrant con las marionetas de los ballets futuristas de Fortunato Depero, así como con las figuras antropomórficas diseñadas por el profesor de la Bauhaus Oskar Schlemmer. Cabe resaltar la existencia de una clara similitud formal entre las plantillas de cartón diseñadas por Ferrant para dibujar las piezas de sus *Arsintes*, y las que realizaba Torres García para el diseño de sus juegos de construcción. Los *Arsintes* fueron ideados por Ferrant para fomentar el proceso creativo implícito en la actividad lúdica de la construcción y la deconstrucción. Este proceso permite desarrollar la capacidad de percepción e imaginación visual del jugador, posibilitando un aprendizaje a través del acto lúdico. En este sentido, las figuras resultantes no parecen ser el objetivo principal del juego, sino más bien el camino lleno de pruebas y errores que nos lleva hasta su obtención. Además el autor destina estos juegos a cualquier tipo de público, no siendo necesarios conocimientos previos en plástica o en arte para conseguir resultados.

Años más tarde, en 1940, crearía su *Muñeco Estereotómico*, una figura tridimensional formada por piezas de madera de boj torneadas bajo volúmenes básicos y articuladas para poder adecuarse a diferentes posiciones. Este muñeco se asemeja mucho a los maniqués en miniatura utilizados en las clases de pintura para visualizar diferentes posturas de una figura humana, aunque presenta peculiaridades. Está formado por un número superior de piezas, treinta, lo cual le permite una articulación mucho más sofisticada, especialmente en torno a la articulación de las caderas. Por otro lado, el *Muñeco Estereotómico* no posee anclajes interiores de metal, todo el engarce de las piezas está realizado con bramante, a excepción de los pies con la base sobre la que se sustenta. Tales particularidades posibilitan a este refinado diseño una infinitud de posiciones y equilibrios que resultan mucho más verídicas que las obtenidas con el tradicional maniquí. Este aspecto junto con la dificultad de conseguir la estabilidad de la figura, no olvidemos la unión a través del bramante, constituirían las bases de este juego, cuya versatilidad semántica es mucho más reducida que en los *Arsintes*. La relación de los materiales didácticos de Ángel Ferrant y su obra artística fue intensa, y se comprueba en el trasvase de conceptos referentes al equilibrio, la combinación o la transformación entre ambos ámbitos de su labor artística.

- Aportaciones de las vanguardias a las nuevas concepciones y prácticas pedagógicas: el aprendizaje a través del conocimiento intuitivo, la búsqueda exploratoria del alumno o la alumna, la importancia del proceso frente al resultado, el carácter lúdico del acto creativo y el fomento de la expresión y creatividad personal
- Fomento del proceso creativo implícito en la actividad lúdica de la construcción y la deconstrucción y desarrollo de la capacidad de percepción e imaginación visual
- El objetivo principal del juego es el camino lleno de pruebas y errores que lleva hasta la creación final

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Ángel Ferrant: *Arsintes, juego de plantillas Ánfora*, 1935.

Ángel Ferrant: *Dibujo compuesto con las piezas de Ánfora*, 1935.

Ángel Ferrant: *Arsintes, juego de plantillas Armazón*, 1935.

Ángel Ferrant: *Dibujo compuesto con las piezas de Armazón*, 1935.

Ángel Ferrant: *Arsintes, juego de plantillas Grotesco*, 1935.

Ángel Ferrant: *Valdepeñas, dibujo compuesto con las piezas de Grotesco*, 1935.

Ángel Ferrant: *Smith, dibujo compuesto con las piezas de Grotesco*, 1935.

Ángel Ferrant: *Sin título [Flamenco]*, dibujo compuesto con las piezas de Grotesco, 1935.

Ángel Ferrant: *Arsintes, juego de plantillas Maniquí*, 1935.

Ángel Ferrant: *Señorita*, dibujo compuesto con las piezas de Maniquí, 1935.

Ángel Ferrant: *Muchachas*, 1950

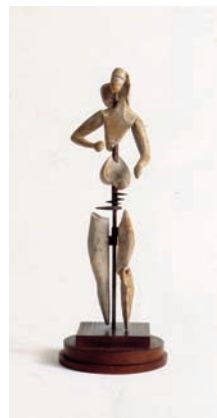
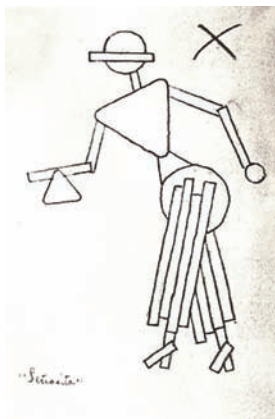
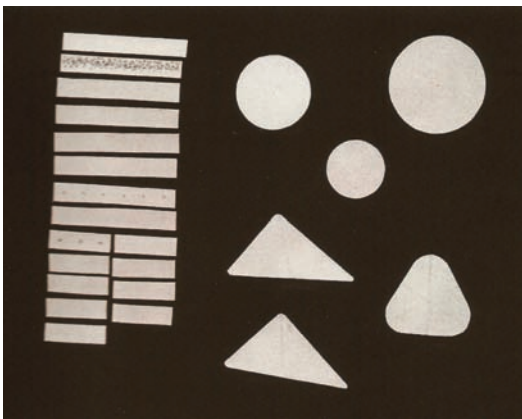
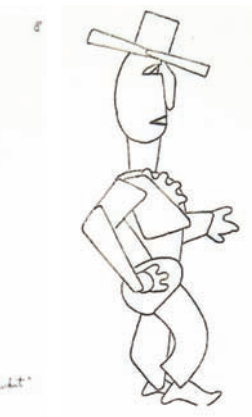
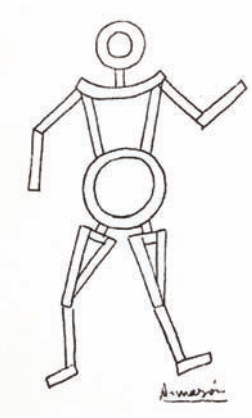
Ángel Ferrant: *Figura*, 1951.

Ángel Ferrant: *Muñeco Estereotómico*, 1940.

Ángel Ferrant: *Estudio estereotómico de coyunturas estatuarias. Montaje del muñeco*, 1940-45.

Dos imágenes de Ángel Ferrant: Mujer de circo, 1953.

Ángel Ferrant: *Estatua cambiante*, 1953.



Ferrant asimilará los procesos creativos integrados en el juego dentro de su práctica escultórica, no sólo en aspectos formales sino también actitudinales. Al final de su carrera creará algunas esculturas en las que se invita a la participación directa del espectador a través de la modificación de la forma estructural de la pieza según la capacidad creativa personal, de manera semejante a la manipulación lúdica que se produce en los juegos. Otro ejemplo serían algunas figuras femeninas producidas en los años cincuenta cuya semejanza con el *Muñeco Estereotómico* es reveladora.

En España la influencia de la pedagogía de la Escuela Nueva se introduce a través de los modelos de enseñanza de Franz Cizek y María Montessori, que ya vimos anteriormente, y de los modelos institucionales de escuela defendidos por Adolphe Ferrière y Édouard Claparède desde el Instituto Rousseau de Ginebra. Estas influencias se dejarán sentir con más intensidad en la Barcelona de principios de siglo, por ser una ciudad más cosmopolita y abierta que el resto de la península gracias a la residencia de artistas europeos implicados en los movimientos de vanguardia y exiliados a causa de la guerra; María Montessori residió en la capital catalana durante algunos años para ocupar la Cátedra de Pedagogía ofrecida por la Diputación de Barcelona. En esta época las cuestiones educativas despiertan gran interés pero no constituyen aún un tema importante de estudio. A pesar de ello, se abren en la capital catalana algunas escuelas adscritas a este movimiento de reforma pedagógica, como la *Escola o Col·legi Mont d'Or*, fundada en 1905 por Joan Palao i Vera quien había estudiado con Montessori en Roma, que contaba con un jardín de infancia fröbeliano y las Escuelas Municipales Montessori creadas por el Ayuntamiento de la ciudad y dirigidas por dos profesoras, Dolors Canals y Mercè Climent, tras su estancia becada en Roma en 1914 para conocer el método Montessori²⁶. Siguiendo las tendencias más renovadoras llegadas desde las ciudades europeas, en ese mismo año se funda en Barcelona la primera escuela al aire libre, la *Escola del Bosc de Montjuïc*, cuya primera directora fue Rosa Sensat. Esta eminente pedagoga dará nombre en los años sesenta a un movimiento de renovación pedagógica en Cataluña, importante para nuestra investigación didáctica, ya que dota de un gran peso educativo al desarrollo amplio del área de expresión artística: plástica, corporal, dinámica y teatral.

- Gran peso educativo al desarrollo amplio del área de expresión artística: plástica, corporal, dinámica y teatral

En 1922 se funda también en Barcelona otra importante institución pedagógica, la *Escola del Mar*, cuyo origen se halla en la exitosa experiencia educativa que supusieron los veranuegos Baños del Mar en la playa de la Barceloneta. En sus primeros años estuvo dedicada a una labor médico-naturista más que educativa, aunque su director, el pedagogo Pere Vergés, supo integrar las tendencias pedagógicas más renovadoras para convertirla en una escuela de fama internacional. Además de estas escuelas implicadas en los movimientos de reforma pedagógica, el Consejo de Investigaciones Pedagógicas de la Diputación de Barcelona organiza entre 1914 y 1922 *l'Escola d'Estiu*, escuelas internacionales de verano destinadas a la formación de profesorado en las que se mostraban las modernas orientaciones y progresos educativos llegados desde Europa con el objetivo de mejorar y renovar las prácticas pedagógicas de las escuelas de Cataluña. Gracias a estos cursos de formación el método Montessori se difundió rápidamente en la región.

Por otra parte, los modelos pedagógicos defendidos desde la Institución Libre de Enseñanza también habían estado influidos por los principios de la Escuela Nueva introducida en este caso a través de Édouard Claparède y por las ideas filosóficas y educativas del Krausismo (de Karl Christian Friedrich Krause). La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876 cuando fue retirado de su cátedra en la Universidad de Madrid por no seguir los modelos oficiales de enseñanza. Desde la Institución se proponía un modelo educativo muy innovador para la España de la época, acorde con las corrientes pedagógicas de Europa, en el cual se fomentaba la curiosidad de alumnos y alumnas y la responsabilidad ante el trabajo. En contraste con la enseñanza tradicional, basada en un aprendizaje memorístico, en el orden y en la quietud, irrumpe esta pedagogía moderna, activa, participativa y democrática, que trabajaba con alumnos de diferente sexo y edad dentro de la misma clase y que promovía actividades al aire libre. Sus alumnos y alumnas fueron personajes importantes para el futuro cultural y educativo de nuestro país, como Manuel y Antonio Machado, Fernando de los Ríos, Juan Ramón Jiménez, José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón o el pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, principal discípulo de Giner de los Ríos y, por ello, encargado de la continuidad del proyecto institucionista. Bartolomé Cossío estuvo directamente implicado en la creación de la Residencia de Estudiantes de Madrid, organismo presidido por Alberto Jiménez Fraud, quien fue, a su vez, alumno de la Institución. La Residencia de Estudiantes de Madrid fue uno de los proyectos más importantes de los institucionistas. Fue ideada en 1910 desde el Ministerio de Instrucción Pública a imagen y semejanza de los *college* británicos, con la intención de reformar y modernizar el panorama educativo español de manera similar a lo que ocurría en Europa. Su vigencia dentro del período de entreguerras la sitúa como una institución coetánea a la famosa escuela de la Bauhaus. La Residencia dependía de la Junta para la Ampliación de Estudios, organismo que se crea en 1907 en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y que fue presidido por Ramón y Cajal, premio Nobel en 1906, con una inusual autonomía para decidir sobre proyectos para investigaciones científicas, ayudas y becas.

- Pedagogía moderna, activa, participativa y democrática, que fomenta la curiosidad y la responsabilidad ante el trabajo, integra alumnos de diferente sexo y edad dentro de la misma clase y promueve actividades al aire libre

- Convivencia de la ciencia y el arte, de la investigación y la creación, y del intercambio entre las diferentes disciplinas

El espíritu reformista de la Residencia de Estudiantes estaba inspirado directamente en las ideas pedagógicas de la ILE, y desde su fundación se constituye como uno de los centros más importantes para la convivencia de la ciencia y el arte, de la investigación y la creación, y para el intercambio entre las diferentes disciplinas que allí coexistían. Fundamentalmente la institución se encargaba de la formación, el alojamiento y la manutención de una selección de estudiantes de diferentes áreas, pertenecientes a una clase media acomodada, aunque su fin último era el fomento de la cultura, el arte y la educación para toda la población, dentro del marco de las políticas de democratización cultural defendidas desde la república.

- Defensa de un modelo de mujer moderna, independiente y en igualdad de condiciones respecto al hombre; una mujer culta que trabaja, estudia, investiga y viaja

- Apoyo a la educación universitaria de las mujeres y al desarrollo de la cultura femenina en nuestro país

- Formación integral que contempla la adquisición e investigación de conocimientos, y transmisión de valores como la tolerancia y la convivencia

- Enseñanza basada en el liberalismo, el diálogo, el enriquecimiento y el intercambio

A partir de 1915 se incorpora al proyecto una Residencia Internacional de Señoritas, que se establecerá en la primitiva sede de la institución en la calle Fortuny de Madrid y que será dirigida por la pedagoga y filósofa María de Maeztu, quien había conocido los nuevos métodos pedagógicos de Europa y Estados Unidos pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios en varias Universidades. María de Maeztu supo mantener dentro de la institución el espíritu renovado de la Residencia de Estudiantes, con la cual se mantenía un enriquecedor intercambio de conferenciantes y visitas. En el salón de actos de la Residencia de Señoritas, Federico García Lorca lee su *Poeta en Nueva York* y realiza los primeros ensayos con el grupo teatral La Barraca. María de Maeztu daba clases de filosofía junto a otros profesores como Julián Marías y María Zambrano. Debido a las vinculaciones y subvenciones estadounidenses recibidas, se incorporan a la institución femenina un gran número de alumnas extranjeras, mayoritariamente americanas, que traen a España un modelo de mujer con independencia y autonomía personal, una mujer culta que trabaja, estudia, investiga y viaja. Este modelo de mujer –moderna, independiente y en igualdad de condiciones respecto al hombre– tan rompedor para la España de la época, será defendido desde las aulas de la Residencia, siempre en armonía con lo que la propia directora denominaba *las virtudes morales de la mujer española*. La Residencia de Señoritas supuso un importante apoyo a la educación universitaria de las mujeres y al desarrollo de la cultura femenina en nuestro país. María de Maeztu defendió sus doctrinas pedagógicas y feministas a través de su extraordinaria labor como docente y también como notable conferenciante recorriendo Europa y todo el continente americano. Desde 1918 también dirige la sección Primaria del Instituto-Escuela de Madrid, organismo fundado por la Junta de Ampliación de Estudios para llevar a la enseñanza oficial las ideas pedagógicas renovadoras de la Institución Libre de Enseñanza.

La formación integral de los alumnos y las alumnas de la Residencia de estudiantes fue contemplada no sólo como la adquisición e investigación de conocimientos, sino también con la transmisión de valores como la tolerancia y la convivencia. El objetivo de sus enseñanzas era formar en sus alumnos y alumnas una visión amplia de la vida, de la existencia y de la libertad de pensamiento crítico, más que el estudio especializado en una materia. El espíritu de la Residencia se basaba en el liberalismo, el diálogo, el enriquecimiento y el intercambio. Por ello, de manera intencionada se fomentaba la convivencia de la ciencia y el arte, el contacto entre los estudiantes y el intercambio de sus conocimientos. La ciencia, el arte, los idiomas y el deporte tuvieron una gran importancia en la formación integral tanto de los varones como de las mujeres, siendo la formación deportiva de las mujeres algo completamente insólito para la España de la época. Además, los alumnos y alumnas asistían a un gran número de actividades culturales como teatro, conferencias, conciertos, visitas semanales al Museo del Prado o viajes culturales a ciudades importantes. Por la Residencia de Estudiantes pasaron conferenciantes de la talla de Rafael Alberti, Manuel de Falla o Miguel de Unamuno, y también de fama internacional como Albert Einstein, Marie Curie, Francis Poulenc, Maurice Ravel, Igor Stravinsky, Walter Gropius, Le Corbusier o Paul Valéry. La Residencia de Estudiantes fue un espacio abierto a la influencia de las vanguardias artísticas y a las modernas corrientes científicas y culturales que llegaban desde Europa. De sus aulas surgieron importantes personalidades del campo del arte y la ciencia. Allí se formaron muchos científicos, como Severo Ochoa, escritores, como Pepín Bello, Pedro Salinas, Jorge Guillén o Federico García Lorca, y artistas como Benjamín Palencia, Salvador Bacarisse, Luis Buñuel o Salvador Dalí.

- Modernizar España a través de la reforma y la mejora del sistema educativo en todos sus niveles

Puede afirmarse que la generación del 27 es fruto de la labor de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y del ambiente de progreso y modernidad que perseguía para España. El desarrollo de la ILE alcanza su máximo esplendor en la época de la II República. Para los políticos republicanos la educación era la esperanza para la permanencia de la república. Por eso, su intención era modernizar España a través de la reforma y la mejora del sistema educativo en todos sus niveles. Su objetivo era dignificar el magisterio, pues los maestros tenían en sus manos salvar al país educando a sus ciudadanos. La renovada escuela de la república supone un fuerte cambio. Desde sus aulas se defendía una educación obligatoria, gratuita y laica, una escuela nueva, activa, abierta a todos, y neutra desde el punto de vista religioso.

Uno de los principales objetivos de esta pedagogía reformadora era igualar las diferentes condiciones que existía entre el campo y la ciudad. En aquellos años, España era básicamente un país rural, con un setenta y cinco por ciento de la

población afincada en el campo y la educación de esta población rural estaba completamente olvidada por las clases dirigentes de las ciudades. Para alcanzar el grado de modernidad de otros países europeos había que alfabetizar y llevar la cultura y el arte a los ambientes rurales, a las aldeas más olvidadas, y esto se convirtió en uno de los principales objetivos y necesidades de los institucionistas. Tras varios proyectos fallidos para apoyar la labor de los maestros rurales, con la proclamación de la II República en 1931 se reconoce el derecho de todos los ciudadanos al saber y a la cultura, y se aprueba el proyecto de las Misiones Pedagógicas, el cual supone la gran culminación del espíritu educativo de la ILE. Las Misiones Pedagógicas estuvieron presididas por Manuel Bartolomé Cossío y fueron realizadas gracias a la ayuda de muchos intelectuales, poetas, artistas y voluntarios, mayoritariamente antiguos alumnos y alumnas del Instituto Escuela y de la ILE. Se diseñó como una especie de escuela ambulante que pretendía acercar al pueblo una educación civilizada y cultural en vez de una educación religiosa. Se llevan a los pueblos bibliotecas, teatros, audiciones, reproducciones de pinturas e, incluso, proyecciones de cine, ese novedoso invento capaz de acercar un mundo tan desconocido y diferente –con los trenes y automóviles de las ciudades, el mar, los barcos– que fue necesario explicar las películas exhibidas a través de que un orador para que éstas pudieran ser comprensibles por las gentes de los pueblos. De aquella manera podían disfrutar de una cultura que también les pertenecía. Además, se pretendía fomentar la cultura y el folclore popular, la participación y la comunicación del pueblo, y se inculcaban los valores democráticos de la República con enseñanzas sociales y cívicas, como la conciencia de los derechos, las libertades y las responsabilidades de todos los ciudadanos, y también los derechos de la mujer.

Otros proyectos que se enmarcaron dentro de este espíritu reformista de socialización de la cultura fueron las Universidades Populares, cuya primera sede se funda en Oviedo en 1896, las casas del pueblo del partido socialista fundadas desde 1909, la Escuela Nueva de Madrid que funda el socialista Manuel Núñez de Arenas en 1910, la Escuela Moderna fundada en Barcelona por Francesc Ferrer i Guàrdia en 1901 o el Ateneo Enciclopédico Popular también fundado en Barcelona en 1903.

El estallido de la guerra civil en el verano de 1936 supone el fin de las Misiones pedagógicas y del trabajo de la Institución, así como el cierre de la Residencia de Estudiantes. Después de la guerra se suprime la Junta de la Ampliación de Estudios y se crea el Centro Superior de Investigaciones Científicas que hereda los bienes y posesiones de la antigua Institución. En la actualidad todavía perviven en Madrid algunos centros educativos fundados bajo los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y que sobrevivieron a la represión de la dictadura franquista, en los cuales se han formado conocidos intelectuales y políticos españoles como son el Colegio Estudio, fundado en 1940 por Jimena Menéndez Pidal, Ángeles Gasset y Carmen García del Diestro, el colegio Estilo, fundado en 1959 por Josefina Aldecoa (Josefina Rodríguez Álvarez), o el Instituto Ramiro de Maeztu heredero del Instituto-Escuela tras su disolución en 1939.

La década de los años treinta en Europa, conducirá a la gran crisis económica que sucede al optimismo de los felices años veinte. El desencadenamiento de la segunda guerra mundial tendrá claras consecuencias sobre el progreso de las reformas pedagógicas y su consecuente proyección sobre las enseñanzas artísticas. La guerra cambió para siempre el rumbo de la historia, siendo un importante punto de inflexión para la civilización occidental en todas sus esferas de pensamiento y acción. La teoría pedagógica se plantea cuáles han sido los fallos cometidos que desembocaron en aquella horrenda experiencia. La obra de la generación de artistas británicos que viven la posguerra será históricamente bautizada por Herbert Read como *geometría del miedo* tras el gran impacto que causan en la Bienal de Venecia de 1952. Las obras parecían concentrar la angustia y la desesperación vividas en el conflicto bélico de tan atroces consecuencias. Aquellos artistas buscaron a través del arte la canalización de un sufrimiento que era personal pero al mismo tiempo colectivo. Su obra funcionaba a modo de análisis y reflexión de sus propias experiencias, pero también, a su vez, de las experiencias de millones de personas marcadas por aquel conflicto. El arte era de alguna manera su tabla de salvación en tan difícil situación y algunos pedagogos pensaron que también podría serlo para otras muchas personas que nunca fueron ni serán artistas.

Al término de la guerra Herbert Read defendió la capacidad de la educación artística para conseguir la armonía social y la paz. Este autor propone el concepto de *educación por el arte* para defender el desarrollo de la sensibilidad estética y de la expresión creativa del individuo como base para su formación integral y como elemento globalizador en la enseñanza. Según Read sólo a través del arte es posible la reconciliación de la integridad individual y la armonía social: *“...el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza”*²⁷.

- Socialización de la cultura, fomento del folclore popular y defensa de los valores democráticos de la República como la conciencia de los derechos, las libertades y las responsabilidades de todos los ciudadanos, y también los derechos de la mujer

- Arte como canalización del sufrimiento personal y colectivo de los conflictos bélicos
- La Educación por el arte defiende el desarrollo de la sensibilidad estética y de la expresión creativa del individuo como base para su formación integral y como elemento globalizador en la enseñanza
- Arte como vía para la reconciliación de la integridad individual y la armonía social

- Educación por el arte como área importante para la formación de la persona por su capacidad para la integración, la socialización y la comprensión de la diversidad cultural
- La educación artística no busca el resultado estético sino el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad en todas las esferas vitales
- La educación para la paz, la pedagogía crítica o la educación multicultural fomentan la tolerancia hacia lo distinto, la capacidad de generar pensamiento divergente y creativo, y la formación de personas seguras
- La educación multicultural favorece la comprensión de la diversidad cultural, equidad, pluralidad, tolerancia y armonía social a través del arte
- Las dimensiones principales de la educación artística son la estética y la social
- El arte proporciona nuevas formas de entenderse, de crearse y de imaginarse, propiciando la inclusión social y el cambio de modelos de identidad en la cultura, el arte y la sociedad
- Procesos creativos grupales en los que cada individualidad debe aportar sus ideas al trabajo común

Desde la recién creada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) esta perspectiva educativa será apoyada en la primera reunión celebrada en 1947 en Ciudad de México, en la que se toman resoluciones para poner en marcha políticas educativas que fomenten el entendimiento internacional entre los países, la paz y la protección de los derechos humanos. La educación por el arte se entiende como área importante para la formación de la persona por su capacidad para la integración, la socialización y la comprensión de la diversidad cultural, en un mundo cada día más globalizado. Las metodologías didácticas vuelven a potenciar la expresión individual y la relación entre el desarrollo de la capacidad creadora y el desarrollo cognitivo y psicológico del individuo.

Dentro de esta línea de pensamiento también se situará el pedagogo Viktor Lowenfeld, quien en 1947 publica *Creative and Mental Growth* (Desarrollo de la capacidad creadora), obra fundamental para la educación artística de la posguerra. Según este autor la educación artística no debe buscar “*el arte en sí mismo, o el resultado estético, o la experiencia estética, sino más bien que el niño crezca de una forma más creativa y sensible y que aplique su experiencia con las artes a todas las circunstancias de la vida en las que ésta sea aplicable*”²⁸. Surgen nuevas perspectivas en la teoría educativa como son la educación para la paz, la pedagogía crítica o la educación multicultural, que se basan en tres aspectos: la tolerancia hacia lo distinto, la capacidad de generar pensamiento divergente y creativo, y la formación de personas seguras. El pensamiento moderno basado en la individualidad nos sitúa al *otro* en los márgenes de nuestra realidad y nos deshumaniza respecto a sus circunstancias y problemáticas, como aquellas teorías educativas de los siglos XVIII y XIX que se centraban en el desarrollo de las habilidades de la persona como ser individual. El cambio que traen los nuevos principios educativos fomenta el aprendizaje en la responsabilidad como ciudadano y no en la libertad como individuo, es decir, una educación que debe procurar la formación de sujetos sociales, comprometidos y sensibles a su contexto y capaces de cuestionarlo críticamente. Estas propuestas educativas no son completamente nuevas, pueden ser consideradas herederas del pensamiento humanista de Rousseau difundido en el siglo XX a través de la Escuela Nueva.

Las nuevas corrientes de pensamiento educativo proponen una educación artística basada en valores democráticos, pacíficos y de justicia social, con los que revisar la historia del arte occidental desde criterios que eviten una visión eurocentrista, etnocentrista, racista o sexista. La educación multicultural debe favorecer la comprensión de la diversidad cultural a través del arte, como vía para una educación y desarrollo social en la equidad, pluralidad, tolerancia y armonía social. Se considera la diversidad cultural, lo distinto, como algo positivo e interesante. Los estereotipos socio-culturales deben combatirse con el estudio y la comprensión de la riqueza artística desde las peculiaridades específicas del contexto histórico y antropológico donde se originó. No podemos analizar e interpretar arte de otras culturas no occidentales o de ámbitos rurales desde los criterios estéticos del arte occidental que priman la originalidad, individualidad y la forma. Para otras culturas quizás sus perspectivas artísticas atiendan más a usos curativos, mitológicos o rituales. Pero más allá de todas estas profundas diferencias culturales, es necesario entender la unidad dentro de la pluralidad y ver cómo cada comunidad ha producido y utilizado el arte por razones muy similares. Esto es, las temáticas y las funciones asociadas al arte son transculturales.

La educación artística debe contemplar las dos dimensiones principales del arte: la estética y la social. Así por un lado, se entiende la educación artística como educación de la sensibilidad estética que ayuda al ser humano a percibir, entender y enfrentarse positivamente a su propia vida y sus circunstancias, y le proporciona un lenguaje, como es la expresión plástica, a través del cual comunicarse. Y por otro lado, el estudio del arte debe ayudarnos a comprender y reflexionar sobre nuestra realidad social facilitándonos estrategias para la vivencia y la transformación creativa de la existencia humana, esto es, debe ser susceptible de convertirse en una herramienta para la acción y la reconstrucción social. El arte refleja nuestra visión del mundo al tiempo que la moldea.

El arte proporciona al alumno o alumna nuevas formas de entenderse, de crearse y de imaginarse. Abre nuevas vías en su horizonte cultural y artístico. La educación artística debe ser entendida como vehículo para la inclusión social y para el cambio de modelos de identidad en la cultura, el arte y la sociedad. Debemos entender la figura del artista como una persona, mujer o varón, que puede proceder de diversas clases sociales y que es cercana y accesible. La biografía de los creadores nos acerca a su realidad y a su visión del mundo, que es el mensaje que a su vez transmiten en su obra. Debemos huir del prototipo de artista como hombre serio y solitario. Es importante comprender el acontecimiento artístico también como creación colectiva. El arte, el acto de la creación, puede ser compartido y elaborado por varias personas en cooperación. Así una de las principales estrategias metodológicas que propone la psicopedagogía moderna consiste en introducir procesos creativos grupales, en los que cada individualidad debe aportar sus propias ideas al trabajo colaborativo del grupo.

Existe, además, la preocupación de cómo afrontar el conflicto y la educación artística plantea la generación de estrategias creativas para la resolución de los problemas y la búsqueda de alternativas. Esto significa que no existe una única respuesta correcta, sino un amplio abanico de posibilidades para resolver el problema artístico. La capacidad para planear esta multiplicidad de soluciones arranca de la habilidad para plantear preguntas, para cuestionar el conflicto desde diferentes perspectivas que se distancien de la visión previamente dada. El acto creador se realiza mediante la toma de una serie de decisiones en las que intervienen la seguridad, la confianza y la intuición personal. El conflicto es contemplado como positivo dentro del aprendizaje, pues es un elemento que nos ayuda a generar pensamiento creativo y nos inculca acciones como la empatía, la humanidad o la comprensión del otro con sus diferencias. Esto nos permite que el alumno o alumna reciba una formación simbólica para su futura vida como adulto, pues se prepara para la toma de decisiones. En este sentido, trabajar en la creación de una obra plástica, es *encuadrar* la vida. Una persona creativa para el arte también lo será en la vida. El arte nos proporciona herramientas para transformar la vida y reinventarnos.

Desde los inicios del siglo XX, los nuevos estudios y descubrimientos de la psicología evolutiva en relación al desarrollo madurativo y artístico de los niños y las niñas influyen profundamente en la educación artística. Tales investigaciones se centraron principalmente en el estudio de los dibujos infantiles, que fueron tomados como marcadores de las diferentes etapas de desarrollo evolutivo-cognitivo del alumno y la alumna. Actualmente las investigaciones psicopedagógicas discrepan de la existencia de unas determinadas etapas evolutivas generales y, aunque admiten cambios en el desarrollo artístico relacionados con la edad, dan una mayor importancia a las características específicas del medio artístico en el que se trabaja.

Desde mediados del siglo pasado, las nuevas perspectivas educativas se interesan por el pensamiento creativo y los procesos mentales que lo propician, así como por otras áreas relacionadas con la didáctica artística como son la psicología del arte y las nuevas teorías sobre la percepción visual. Se entiende el arte como una actividad creadora, pero también como un lenguaje. En este sentido, dentro de la educación artística no sólo es importante la habilidad para generar nuevos materiales, sino también el aprendizaje para la lectura de las imágenes y la construcción de un criterio estético coherente. Además del aprender a hacer, se ha de aprender a mirar, a observar, a reflexionar y a pensar. El destacado psicólogo estadounidense Howard Gardner plantea, dentro de su teoría del desarrollo simbólico, la existencia de estas tres perspectivas de la actividad artística: la creación, que produce actos o acciones y puede observarse en el creador y en el intérprete, la percepción, que está relacionada con las discriminaciones y las distinciones, ámbito principal del crítico, y la sensación, que tiene que ver con el afecto, observable en quienes forman el público. Para este autor estos tres sistemas interactúan hasta hacerse completamente interdependientes, siendo imposible separar sus efectos.

Algunos autores como Dennie Palmer Wolf defienden de manera similar la re-conceptualización de la enseñanza artística en función de los tres aspectos diferentes del sujeto creador: como observador, creador e investigador reflexivo, incidiendo de manera especial en la necesidad de estudiar en profundidad las diferentes interconexiones entre estos tres aprendizajes. Según este autor los estudios relativos al desarrollo artístico y al aprendizaje de las artes han estado muy compartimentados y raramente las observaciones e investigaciones contemplan la totalidad de las habilidades de los niños y las niñas en cuanto a creación, percepción y análisis, o, aún más importante, las conversaciones e influencias mutuas respecto a esas habilidades. Sin embargo, para Wolf todos los individuos que se aproximan de forma natural a la experiencia estética pasan espontáneamente por todas estas perspectivas, como forma de adoptar diferentes visiones o de entablar una conversación con la otra. Tales puntos de vista ofrecen múltiples accesos a la experiencia estética. Cuando operan juntas, de manera integrada, amplían notablemente la experiencia visual, por lo que bien enseñadas y ejercitadas son versiones que realzan y confirman la integridad y la multiplicidad de la experiencia visual²⁹. *“Como investigadores preocupados por el curso y la calidad del desarrollo artístico, tenemos que dejar de lado la tradicional y, por ahora, cómoda separación entre crear, mirar y pensar. Hemos de considerar cómo podemos sorprender y comprender las conversaciones que se producen entre tales capacidades complementarias”*³⁰.

Tradicionalmente la educación artística ha atendido más a las técnicas de producción que a las cuestiones relacionadas con la percepción. A partir de las nuevas investigaciones, la educación de la percepción visual se considera una materia escolar especialmente importante en contextos tan mediatizados por las imágenes como son nuestras ciudades. En las sociedades occidentales es necesario dotar al alumno o alumna de criterios para la lectura de las imágenes, no sólo atendiendo a la producción de obras de arte, sino a toda la iconografía visual del contexto que habitamos. Estas nuevas condiciones vitales promueven numerosos estudios sobre los procesos de la percepción visual, como los realizados por Rudolf Arnheim que derivaron en su teoría de la percepción inteligente que ya expusimos en el capítulo anterior. Herbert Read es otro de los autores interesados en el estudio de la percepción y sus relaciones con la imaginación y los procesos

- Generación de estrategias creativas para la resolución de los problemas
- El conflicto como elemento positivo dentro del aprendizaje que genera pensamiento creativo e inculca valores como la empatía, la humanidad o la comprensión del otro con sus diferencias
- Con el arte se aprende a hacer, pero también a mirar, a observar, a reflexionar y a pensar
- La enseñanza artística incide en tres perspectivas: percepción, creación y análisis, así como en sus interconexiones

- En el proceso de percepción intervienen una serie de factores como el contexto del objeto, la sensibilidad del individuo, su actitud, disposición, interés, o su capacidad para asociar, recordar o imaginar
- La educación de la percepción desarrolla el pensamiento visual o eidético

de creación de imágenes mentales. Este importante poeta y filósofo inglés analiza el acto de percibir no sólo como aprehensión del aspecto exterior de un objeto en forma de imagen. Lo estudia como un proceso en el que intervienen toda una serie de factores referentes al contexto del objeto, la sensibilidad del individuo, su actitud, disposición, interés, o su capacidad para asociar, recordar o imaginar. Influido por las teorías de la psicología moderna, Read nos habla de las imágenes visuales como elementos importantes en el acto de percepción, pero también en el proceso del pensamiento. Realiza además una clasificación de los tipos de imágenes que maneja la percepción, en la que incluye las imágenes mnémicas, las postimágenes, las alucinatorias y las oníricas, además de defender la existencia de las denominadas eidéticas, ya diferenciadas por algunos psicólogos como Jaensch o Kroh desde el primer tercio del siglo XX. Sus investigaciones defienden la extraordinaria capacidad eidética en niños y niñas de corta edad y la paulatina pérdida de esta disposición a medida que se transforman en personas adultas, con la excepción de casos como los artistas, poetas o músicos. Este hecho se debe a la progresiva adaptación del ser al pensamiento abstracto y lógico que se inculca desde las instituciones educativas desde muchos siglos atrás y que no hace sino obstaculizar el desarrollo de otro tipo de pensamiento como es el visual o eidético. *“La función de las imágenes no es la de mera ilustración. No pensamos siempre o necesariamente en términos abstractos para traducir luego estos términos a imágenes concretas, a favor de la claridad. Gran parte del pensar se desarrolla en forma de imaginar y gran parte de la física moderna, por ejemplo, se enuncia en imágenes. [...] No basta con decir que tales procesos han sido “acompañados” o “ilustrados” por imágenes: las imágenes fueron parte integral del pensamiento”*³¹.

Contrariamente a las teorías educativas tradicionales basadas en modelos de pensamiento lógico-racionalista que contemplan la esfera perceptiva como la más rígida y menos plástica de la mente, la percepción se considera susceptible de ser educada³². En consecuencia, la finalidad de la nueva educación debe consistir en potenciar la capacidad eidética y la sensibilidad estética de niños y niñas mediante el aprendizaje a través de imágenes visuales y del arte. *“Percepciones que dan como resultado imágenes, sensaciones que dan como resultado sentimientos, tales son los materiales elementales con los que construimos nuestra concepción del mundo y nuestro comportamiento en el mundo. La finalidad de la educación es ayudar al niño en ese proceso de aprendizaje y maduración, y todo el problema reside en determinar si nuestros métodos educativos son correctos y adecuados para esa finalidad”*³³. Para Read el pensamiento productivo tiene que ver tanto con el pensamiento lógico como con la creación artística. El uso productivo del material sensorial, esto es, la imaginación o capacidad para el uso creativo de imágenes, es la base tanto de la investigación científica como de la artística, siendo ambos procesos similares y cercanos. Por ello, la educación por el arte debe de ser una parte fundamental de la reforma educativa, al ejercitar un modelo de pensamiento que permite la unidad de percepción, sensación y sentimiento. *“El arte –nunca lo repetiremos demasiado– es un modo de integración –el modo más natural para los niños– y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento”*³⁴.

- La educación por el arte ejercita un modelo de pensamiento que permite la unidad de percepción, sensación y sentimiento

Los modelos psicológicos de las primeras décadas del siglo XX encomiendan al educador la labor de facilitador de la experiencia artística, propiciando las condiciones y situaciones adecuadas para favorecer el aprendizaje y la autoexpresión del alumno o alumna y evitando los antiguos métodos directivos e impositivos centrados en el estudio de las diferentes técnicas y materiales. La psicología moderna crítica esta línea de actuación excesivamente libre y autodidacta, y propone una nueva perspectiva educativa que está a mitad de camino entre ambas posiciones. Es importante el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje artístico, pero también tendrán una fuerte influencia sobre éste la acción educativa directa del docente y las actividades específicas que proponga. De la misma manera, la motivación para el aprendizaje podrá promoverse bien desde el alumno y la alumna o bien desde el profesor y la profesora según la naturaleza de la actividad. Para el psicólogo Howard Gardner dentro de la enseñanza del arte es necesario combinar estos dos modelos de aprendizaje, que denomina como *desenvolvimiento (unfolding)* y *entrenamiento (training)*, y en función de la etapa evolutiva del alumno o alumna habrá que hacer más hincapié en una u otra.

- La psicología moderna defiende un modelo educativo que prioriza tanto el aprendizaje libre y autodidacta como la acción educativa directa del docente

Por otro lado, las teorías de la psicología evolutiva para el desarrollo infantil han influido en gran medida sobre esta orientación lógico-racionalista en los procesos de aprendizaje basada en las diferentes etapas del desarrollo cognitivo del niño la niña. Diversas líneas críticas han denunciado esta prioridad escolar del pensamiento lógico y científico frente al pensamiento creativo, intuitivo e irracional. Entre ellos, Gardner ha señalado la escasa consideración dada al tipo de pensamiento utilizado por artistas, escritores o atletas y, en consecuencia, el gran desconocimiento que existe sobre estas otras maneras de pensar. La antigua identificación de las artes con la creatividad y el pensamiento divergente, y de las ciencias con la resolución de problemas, la inteligencia y el pensamiento convergente, es completamente errónea. Hoy en día, entendemos que los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos, sino que por el contrario podemos encontrar habilidades creativas y *experiencias estéticas* dentro del ámbito de las

- Los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos

matemáticas, la medicina o la física³⁵. Esto significa que a través de la creación artística estamos beneficiando el pensamiento productivo en otras áreas de conocimiento.

Otro de los temas preferidos de estudio de la psicología y la pedagogía modernas es precisamente la creatividad y su relación con la inteligencia y el éxito escolar. Las teorías psicopedagógicas actuales han demostrado que todas las personas son potencialmente creativas en mayor o menor medida dentro de los diferentes campos de conocimiento. La creatividad es algo general y no específico de algunas personas; todos poseemos una extraordinaria capacidad para idear, intuir y emocionarnos. Esta idea supone una nueva concepción de la creatividad menos elitista y mitificada. Por otro lado, la creatividad es considerada una disposición personal e independiente del área de conocimiento en la que pueda detectarse. Por ello, el talento creativo no surge únicamente en función de las capacidades innatas del individuo. Puede, y debe, ser alentado y desarrollado mediante ciertas condiciones de estimulación, motivación y también de estudio específico.

Uno de los principales investigadores actuales sobre creatividad y educación, Ken Robinson, ha cuestionado la realidad educativa de nuestro tiempo, mostrando profundas dudas respecto a si la escuela actual fomenta la creatividad o, por el contrario, consigue acabar con ella. Robinson piensa que en la actualidad se derrocha despiadadamente la extraordinaria capacidad creativa de los niños y las niñas, y que aquellos que consiguen desarrollar su talento no es gracias a las instituciones educativas sino a la dedicación de personas particulares que consiguen detectarlo. Robinson aboga por repensar los principios fundamentales en los que estamos educando a nuestros hijos e hijas. Nuestros sistemas educativos deberían contemplar los diversos tipos de inteligencia humana y reflexionar sobre la riqueza que representa la capacidad creativa para, en consecuencia, tratar la creatividad con la misma excelencia que la alfabetización. Para este autor, la única esperanza educativa para el futuro es ayudar a que nuestros alumnos y nuestras alumnas aprendan a utilizar su potencial creativo para construir un mundo mejor. La tarea educativa debería estar enfocada a detectar y estimular estas potencialidades creativas en vez de inhibirlas. Pero los profesores y profesoras no quieren niños y niñas creativos y creativas. No se fomenta la formulación de preguntas, no se potencia el generar conocimiento, sólo se piden las respuestas correctas. Las condiciones de las escuelas y la organización de las materias en compartimentos estancos no permiten el desarrollo de la creatividad porque entorpece el funcionamiento del sistema. En la actualidad, dentro del campo de la psicopedagogía está consensuada la idea de que los niños y las niñas cuanto más pequeños más creativos son y que a medida que van creciendo la educación les hace ser más productivos y en consecuencia menos creativos. Todos los niños y las niñas son artistas, son creativos, poseen de manera espontánea la primera premisa que se necesita para ser original: se arriesgan sin miedo a equivocarse. Desgraciadamente esta capacidad para admitir el error se pierde conforme nos volvemos adultos y en nuestra sociedad se estigmatiza a aquellos que se equivocan. Según Robinson, de la misma manera, en nuestras escuelas equivocarte es lo peor que puedes hacer y, por ello, la educación distancia irremediablemente a los niños y las niñas de su innata capacidad creativa. El resultado es que estamos eliminando la creatividad de la educación. Al crecer no adquirimos creatividad sino que somos educados para perderla³⁶.

La teoría educativa actual define la creatividad según algunas características como son la curiosidad, la capacidad de interrogar o cuestionar aquello que nos rodea, la habilidad para adaptarnos a las diferentes condiciones del medio externo en el que vivimos, el control sobre las propias emociones, la facultad para la conexión o relación de ámbitos diferentes y, además, aunque no sea prioritaria, la inteligencia, entendida como una capacidad diversa que engloba diferentes ámbitos del conocimiento. Pero para ser creativo, tal y como admiten los expertos en la materia, hace falta algo más: es necesario trabajar en algo que realmente nos guste y apasione. Según Robinson, la mayoría de los seres humanos dedican gran parte de su vida a un trabajo que no les aporta ni les importa nada, porque la educación recibida ha conseguido ahogar estas posibilidades y por ello, según su experiencia, la mayoría de los adultos desconocemos cuáles son realmente nuestras capacidades naturales, aquellas que nos son fáciles y que nos emocionan. Su crítica viene avalada por el estudio de numerosos casos de personas exitosas en su profesión, especialmente dentro de las consideradas no intelectuales como músicos, bailarines o atletas. Para ellos la escuela no fue capaz de detectar su talento, ni sus habilidades innatas, sino más bien todo lo contrario, se encargó de ahogarlas. Robinson está convencido de que nuestras capacidades innatas son la mayor riqueza que posee la humanidad. Pero al igual que ocurre con los recursos naturales, no están en la superficie, sino que hay que desenterrarlos. Esa debería ser la finalidad de nuestra escuela, descubrir y desenterrar las capacidades naturales de los alumnos y las alumnas para que puedan ser desarrolladas para el bien de nuestra sociedad. Y esas capacidades no siempre son matemáticas o científicas, también nuestra sociedad necesita el arte. El fomento de las capacidades creativas en la práctica docente plantea una metodología que acoge el riesgo y el desafío como base para la experimentación, y esto no siempre es bien acogido por alumnos, alumnas, profesores y profesoras.

- La creación artística beneficia el pensamiento productivo en otras áreas de conocimiento
- La creatividad puede ser desarrollada mediante ciertas condiciones de estimulación, motivación y también de estudio específico
- La tarea educativa debería estar enfocada a detectar y estimular la capacidad creativa de niños y niñas y utilizarla para construir un mundo mejor

- Educación desde la visión del alumno o alumna como ser integral y armónico, sin olvidar su perspectiva emocional, corporal o social
- La educación artística es capaz de respetar, valorar y potenciar al alumno o alumna como seres creadores, capaces de imaginar y de generar nuevo pensamiento

Por ello, la educación escolar sigue considerando al niño y a la niña como un pasivo receptáculo de informaciones que deben ser memorizadas y repetidas. *“La enseñanza en las clases de primarias modernas sigue siendo en gran medida didáctica, resaltando la transmisión de información y de instrucciones rutinarias en vez del diálogo y el desafío”*³⁷. Debemos plantear una nueva concepción de la educación desde la visión del alumno o alumna como ser integral y armónico, sin olvidar áreas de su educación como lo emocional, corporal o social, tan importantes para un desarrollo completo. Hay que considerar y afianzar a cada alumno y alumna como entidad singular, irrepetible y capaz de crear y comunicar. *“El ser humano es esencialmente creador. Su aptitud para producir, inventar, transformar, es condición de su propia naturaleza como especie”*³⁸. Por eso, es tan importante la implantación de una auténtica educación artística capaz de respetar, valorar y potenciar al alumno o alumna como seres creadores, capaces de imaginar y de generar nuevo pensamiento. *“En pocas actividades como el arte, el ser y el hacer van más unidos. El arte habla al interior de cada persona, desde el interior de cada artista. En cada acto de creación los artistas se abren al mundo y lo devuelven estetizado. La academia tradicional del arte ha abordado una enseñanza desde la praxis, en forma de recetarios técnicos y pocas veces se ha adentrado en aventuras de índole estética. Sin embargo en la Contemporaneidad la enseñanza parte de los intereses de los propios individuos, a base de proyectos personales y estimula al futuro artista a trabajar a partir de ellos. El profesor se convierte así en un facilitador, que ayuda en el proceso de alumbramiento de las obras. A pesar de este enorme avance que se centra en el ser, el docente se mantiene en lo estrictamente plástico”*³⁹.

Pese a todas estas aportaciones innovadoras de psicólogos y pedagogos en relación a la educación del arte, las renovaciones prácticas dentro de nuestras aulas, no siempre evolucionan al mismo ritmo. Esta enorme distancia entre la teoría y la práctica ha sido muchas veces denunciada tanto por los investigadores, quienes acusan a los profesores de falta de interés en los avances científicos, como por parte de los docentes, que se defienden afirmando que tales estudios se hallan lejos de las preocupaciones cotidianas del aula y sus condiciones reales. Lo cierto es que implantar innovaciones dentro de este ámbito resulta muy difícil cuando la educación artística parece ser un área escasamente importante dentro de las políticas institucionales, lo cual conlleva a la pérdida de prestigio social y a la falta de medios adecuados y suficientes para su desarrollo. En la actualidad, se sigue entendiendo el arte en la escuela como un conjunto de soluciones técnicas y efectistas con las que obtener resultados llamativos para decorar el aula o el centro escolar en fechas señaladas, y no como una auténtica actitud hacia el arte que busca todas las posibilidades perceptivas, creativas, expresivas o comunicativas que nos ofrece la educación artística, a través de contenidos curriculares referentes a la composición, la improvisación o el conocimiento de la diversidad cultural. *“Sería conveniente, para el desarrollo humano en general y para las instituciones educativas y asistenciales en particular, dejar de ver el arte como algo accesorio y vistoso, del que se echa mano en celebraciones y ritos ocasionales, y comenzar a ver la actividad creadora como espacio de conocimiento, expresión, comunicación y transformación, esencial en las intervenciones que tratan lo humano”*⁴⁰.

Las antiguas pedagogías artísticas centradas en los aspectos técnicos o productivos han sido utilizadas para la enseñanza de las diferentes disciplinas. *“Generalmente en todas las escuelas de arte, el método de aprendizaje consistía en conseguir un nivel de representación verídica de aquello que se quería copiar. Luego se pasaba a una interpretación y por fin a una composición que la mayoría de las veces quedaba abortada por la rigidez que se había adquirido primero. Este método tan difundido en cualquier aprendizaje artístico, ya sean las artes plásticas, música, baile, etc. ha empezado a caer por su base. [...] Hoy el proceso se considera a la inversa: el niño en un clima no opresivo se siente propicio a desarrollarse, aumenta su capacidad receptiva y se esponja. Se expresa con plena libertad y va siendo consciente de su propio yo. Va forjando su personalidad y adquiere una capacidad crítica y unas formas de hacer que son suyas.[...] Así avanza en su camino potenciando sus capacidades creativas, su imaginación, sus dotes de observación, su sentido crítico... va recorriendo el camino de su aprendizaje, paso a paso, a su ritmo, al verdadero ritmo que le marca su propia forma de ser, su entorno social e histórico. [...] Así desarrollamos en él un aprendizaje coherente que según se ha podido comprobar es mucho más completo, más verdadero y más rápido que el tradicional”*⁴¹.

- Posibilidad de transferir las nuevas concepciones y descubrimientos pedagógicos realizados para las artes plásticas a otras áreas artísticas como pueden ser la música, la danza o el teatro

Las nuevas investigaciones y renovaciones de la educación artística habitualmente se centran en el aprendizaje de las artes visuales por ser éstas las más antiguas y estudiadas en las programaciones curriculares de enseñanzas artísticas. Sin embargo, algunos autores han señalado la posibilidad de transferir las nuevas concepciones y descubrimientos pedagógicos a otras áreas artísticas como pueden ser la música, la danza o el teatro. Así lo explica Wolf: *“Los materiales que hemos utilizado provienen, sobre todo, de las artes visuales. Pero [...] la idea de la obra de arte como conversación entre puntos de vista, o formas de conocimiento artístico no se limita al mundo de la pintura y el dibujo. Conversaciones semejantes se producen e informan el trabajo en música, danza y escritura creativa. [...] Si es así, las consecuencias para la enseñanza y la investigación son grandes. Si las conversaciones entre las distintas perspectivas promueven el desarrollo artístico, es importante educar y potenciar ese diálogo, en vez de pasarlo por alto o acallarlo. Incluso estudiantes que*

van a ser pintores o bailarines (en vez de historiadores de arte o críticos) tendrían así la oportunidad para convertirse en agudos observadores y críticos juiciosos. [...] Los jóvenes bailarines necesitan la experiencia de la coreografía y del ejercicio crítico; no basta con aprender los pasos de la danza de otro o ser capaces de corregir los pasos de acuerdo con su visión de la danza”⁴². Este es, precisamente, el aspecto de la pedagogía de la danza que desarrollaremos en el siguiente epígrafe.

La Danza educativa moderna

La pedagogía para la enseñanza de la danza –siempre dentro de un marco profesional, extraescolar o no formal, pues como ya vimos anteriormente tiene una tímida cabida en los currículos institucionales–, tradicionalmente ha tomado como fundamento un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la copia, imitación y repetición de modelos propuestos por el docente con el objetivo de conseguir el desarrollo perfecto de ciertas destrezas técnico-corporales. Para ello, el cuerpo es sometido a una dura disciplina técnica y estética, transformándose en un cuerpo mecanizado, tecnificado, robotizado y artificial, que podríamos enmarcar como otra tipología de aquel cuerpo-máquina creado en la modernidad, a su vez caracterizado por un movimiento funcional, eficaz, mecánico y des-naturalizado. Esta excesiva mecanización del movimiento corporal derivada de un exhaustivo entrenamiento técnico, pone en peligro la esencia misma de la actividad artística, su valor emocional y expresivo. *“Creemos que su esencia humana no debe ser sacrificada en aras del afán de llegar a dominar y perfeccionar su arte. El robotismo y el aburrimiento, como la carencia de motivación en la creatividad, la espontaneidad y el estímulo a su singularidad, puede a lo largo anular, en cierta medida, la esencia misma del arte en cualquiera de sus formas, produciendo quizás brillantes técnicos pero artistas frágiles”*⁴³.

El estudio de la técnica es imprescindible para el bailarín, pero no suficiente. La danza es expresión y eso no puede ser olvidado. Si al cuerpo en su entrenamiento se le priva de la expresión, terminará olvidando cualquier posibilidad de expresarse y, en definitiva, de ser. El perfeccionamiento de la disciplina y las habilidades técnicas deberían ser desarrollados de forma paralela al descubrimiento del potencial expresivo y dinámico del cuerpo. En palabras de María Fux: *“En danza, la técnica es una forma de expresar la vida y debe evolucionar sin cesar, escapando de la repetición; es decir, la técnica debe tener evolución permanente y debe basarse en el reconocimiento de que tenga un sentido para expresar lo que uno tiene dentro. La técnica debe ser móvil y nunca debe tener fin en sí misma; como repetición significa técnica, ésta debe realizarse cada día con un sentido diferente; como nada se detiene en la vida del hombre, nada debe estancarse y, así, tampoco la técnica a través del cuerpo debe ser estática”*⁴⁴. En la didáctica tradicional de la danza se arrastra la peligrosa idea de que, sólo tras la conquista de la perfección técnica, es posible dar paso a la expresión. Así fue nuestra educación en danza. Tras aquella experiencia, tenemos la absoluta certeza de que es necesaria una revisión exhaustiva de aquellos métodos pedagógicos. Convenimos con Patricia Stokoe en que: *“Aquí queda establecida una divergencia fundamental con las escuelas tradicionales, que sólo después de un largo y exhaustivo entrenamiento físico pretenden añadir expresividad al movimiento. La diferencia de objetivos es evidente. La expresión corporal busca desde el primer momento la unión de esos dos factores”*⁴⁵.

La conciliación entre expresión y técnica, entre el fomento del *“valor expresivo de los movimientos del cuerpo y la necesidad de respetar algunos aspectos formales indispensables que confieren carácter estético a la interpretación”*⁴⁶, es una de las problemáticas más antiguas en el arte de la danza. El gran transformador del ballet clásico, Jean-Georges Noverre, escribe en 1760 en sus *Cartas sobre la Danza y sobre los Ballets*, *“Hijos de Terpsícore, renunciad a las cabriolas, a los trenzados y a los pasos muy complicados; abandonad las monerías para entregaros a los sentimientos, a las gracias ingenuas, a la expresión”*⁴⁷, reprochando a sus contemporáneos una excesiva tecnificación de la danza. Como vemos, esta polémica ha sido largamente tratada dentro del ámbito de la danza profesional, tanto en su rama interpretativa como educativa. Sin embargo aún está pendiente una verdadera reflexión sobre este tema dentro de la didáctica de la danza destinada a ámbitos no profesionales, es decir, dentro de la enseñanza de la danza orientada al *amateur*. *“La danza en las escuelas no se debe proponer formar futuros bailarines, con las técnicas disciplinadas y rigurosas que se han mantenido durante más de cuatrocientos años en la escuela clásica. Hacer amar la danza, educar mediante la danza, es algo completamente diferente”*⁴⁸.

El desarrollo de proyectos específicos para la enseñanza de la danza fuera de los estudios profesionales es todavía en nuestro país muy incipiente. Las innovaciones didácticas para este tipo de ámbitos educativos no resulta una tarea fácil. En primer lugar porque existe un grave problema respecto a la formación del profesorado: tan sólo hace unos pocos años se ha incluido la especialidad de pedagogía de la danza en los grados superiores de danza. Anteriormente las materias que comprendían los programas de estudio se enfocaban a la formación de bailarines solistas y no se

- Los jóvenes bailarines necesitan la experiencia de la coreografía y del ejercicio crítico; no basta con aprender los pasos de la danza de otro o ser capaces de corregir los pasos de acuerdo con su visión de la danza

- La excesiva mecanización del movimiento corporal a causa de un exhaustivo entrenamiento técnico, pone en peligro la esencia de la actividad artística, su valor emocional y expresivo

- La danza es expresión y eso no puede ser olvidado

- La conciliación entre expresión y técnica es una problemática antigua dentro de la danza profesional, tanto en su rama interpretativa como educativa

contemplaba la posibilidad de orientar y formar a los alumnos y las alumnas hacia otras salidas laborales dentro de la profesión. Esto supone que los profesores de danza han tenido una formación didáctica irregular y distanciada de las reformas educativas producidas en otras enseñanzas artísticas. Enseñar a bailar dista mucho de limitarse a repetir aquellos procedimientos con los que tradicionalmente se ha aprendido, únicamente focalizados en la adquisición de una serie de proezas técnicas. Pocos han sido los profesores de danza interesados en una revisión en profundidad de estos métodos tradicionales. Mary Wigman en su *Pedagogía de la danza. Carta a un joven bailarín*, afirma: *“Dar clases y enseñar no son sinónimos; un buen entrenador no es necesariamente un buen pedagogo. El análisis y el control de los procesos del movimiento forman parte de la profesión y son el pan de cada día del bailarín. [...] Sin embargo enseñar significa iluminar todos los aspectos del material pedagógico, transmitirlo tanto en el plano funcional como en el plano de una compenetración espiritual y de una experiencia afectiva”*⁴⁹.

- La enseñanza de la danza dentro de un ámbito escolar no profesional resulta un extraordinario reto para la didáctica de la danza, porque trabaja con personas que son *amateurs* de la danza, esto es etimológicamente, amantes de la danza

Por otro lado, la enseñanza de la danza dentro de un ámbito escolar no profesional resulta un extraordinario reto para la didáctica de la danza, porque trabaja con personas que son *amateurs* de la danza, esto es etimológicamente, amantes de la danza. *“Pienso especialmente en el alumno-bailarín, para quien la danza es un <<hobby>> y no tiene intención de hacer carrera... ¡Qué maravillosa responsabilidad para los pedagogos de la danza! Tienen por objetivo preparar el futuro de la danza. El bailarín no profesional no está sometido a los riesgos a los que el profesional debe hacer frente: la competencia a veces es cruel la exacerbada ambición, la carrera sin cuartel para superar a los demás. Estos bailarines bailan en nombre de la danza. Lo que se hace en estas condiciones está hecho por amor a la danza y por amor al hombre”*⁵⁰.

Como ya vimos anteriormente, en la escuela actual se priva a los alumnos y las alumnas de cualquier movimiento espontáneo y expresivo fuera de los espacios reservados para el descanso de la actividad académica, como es el deseado *recreo*. No es extraño, bajo estas premisas, que sea entonces cuando se descargue todo el movimiento largamente reprimido. La escuela quiere niños y niñas dóciles y pasivos, dispuestos a recibir y aprender, y no los considera como sujetos que pueden aportar y expresar. En general, el tratamiento del movimiento en la escuela queda reducido a su utilidad como válvula de escape. En la educación actual no se presta atención a la formación corporal y parece que a medida que el niño y la niña adquieren destrezas en materias lingüísticas y matemáticas, van perdiendo en sensibilidad y expresividad corporal. No existe una auténtica preocupación por englobar el lenguaje corporal como fuente de exploración y conocimiento de la corporalidad, la creatividad, la afectividad o la relación interpersonal.

- La danza, la psicología, la pedagogía o la psicomotricidad, han comprendido la importancia fundamental de incluir lo corporal dentro de las tareas educativas

En las últimas décadas, un gran número de teóricos de la danza, la psicología, la pedagogía o la psicomotricidad, han comprendido la importancia fundamental de incluir lo corporal dentro de las tareas educativas. *“[...] la comprensión de la absoluta necesidad de intensificar las actividades corporales y los procesos creativos, ha conducido a reservar a la danza un espacio vital; dentro de ese espacio vital se la integra como acción pedagógica en centro escolares y extra-escolares. Y con ello comienza ahora la necesidad de una didáctica de la danza, y también su responsabilidad. En efecto, como en todas las escolarizaciones de formas vitales y expresivas –formas originariamente libres– también aquí existe el gran peligro de que la danza caiga en un estado de dependencia y domesticación; ello ahoga cualidades esenciales, como son: la espontaneidad, la plenitud de sentidos, en lugar del mero practicismo; la entera sensación de gozo y parecidas circunstancias; todo esto causado por los horarios de clase, planes de enseñanza, calificaciones, determinación de los profesores, etc”*⁵¹. La progresiva inclusión a lo largo del siglo XX de las artes corporales y la danza dentro de los proyectos escolares hace necesaria la creación de una verdadera didáctica de la danza, acorde con el sentir del niño o niña y con los progresos realizados en la pedagogía del arte en general. Las corrientes renovadoras y progresistas que se sucedieron a lo largo del siglo pasado referidas a las enseñanzas artísticas tendrán una tímida proyección dentro de la educación de la danza. Todas aquellas innovaciones educativas no fructificaron de la misma forma en el ámbito de la danza, y por ello, la renovación pedagógica de la danza no tendrá una repercusión ni difusión tan amplia como la acaecida en las artes plásticas.

- Las corrientes renovadoras y progresistas referidas a las enseñanzas artísticas tendrán una tímida proyección dentro de la educación de la danza

La danza es una enseñanza minoritaria que ha entrado de puntillas dentro en las programaciones curriculares oficiales. Aparece en unidades didácticas aisladas y sin contenidos específicos en las áreas de educación física y expresión plástica y musical. Sin embargo, es una enseñanza artística y estética y, por ello mismo, susceptible de asimilar las mismas innovaciones metodológicas y didácticas del resto de las enseñanzas artísticas, siempre que sean adaptadas a las características de su naturaleza particular. Se hace imprescindible en nuestros días atender la enseñanza de la danza en contextos escolares bajo didácticas que rompan con la rigidez férrea de la disciplina clásica y consigan recuperar para el cuerpo su expresión natural, auténtica y propia. Nos encontramos ante una doble necesidad. Por un lado, la necesidad de un planteamiento didáctico diferente y actualizado de acuerdo con las últimas tendencias y las nuevas investigaciones

realizadas en el campo de la educación y, más concretamente, en la educación por el arte. Por otro lado, la necesidad de considerar la danza como campo de índole educativa y, en consecuencia, integrarla en nuestras escuelas. Para su inclusión dentro del ámbito escolar, se hace necesaria una visión sistemática de la danza, en la que aspectos como el contenido, el sujeto, la didáctica y el contexto de la disciplina queden definidos y relacionados entre sí.

La Danza educativa moderna nace para dar respuesta a esta imperante necesidad. Su creación se debe al bailarín y coreógrafo austrohúngaro Rudolf von Laban, considerado el precursor de la danza moderna en Europa, quien sienta las bases para una nueva pedagogía de la danza en la primera mitad del siglo XX. Su inicial formación en el ámbito de las bellas artes y su relación directa con los movimientos de vanguardia artística, como el grupo dadaísta de Zurich o el expresionismo alemán, influyen en su idea de trasladar la renovación producida dentro de las artes plásticas al campo de la danza. Laban defendió la elevación de la danza como disciplina artística con igual valor y consideración social que el resto de las artes. Estudió la manera de llevar todos estos principios a una verdadera educación por la danza. Creó un sistema de danza que no buscaba la belleza de las formas sino la expresión personal pura a partir del gesto corporal y la exploración del espacio, creando un nuevo estilo de movimiento corporal que ensalza la libertad y escapa de la métrica, la rítmica musical o de los encorsetados movimientos de la danza clásica tradicional.

Importante bailarín y coreógrafo, Laban fue también un eminente pedagogo preocupado especialmente por aplicar sus nuevas formas de danza en la educación escolar. Estudió los movimientos espontáneos e impulsivos de los niños para comprobar su naturaleza innata y su capacidad para liberar las tensiones y desarrollar la expresión personal. Convencido de las facultades terapéuticas, educativas y comunicativas de la danza, estuvo muy interesado en la socialización de la danza con el fin de liberarla de los círculos elitistas para ponerla a disposición de cualquier individuo. A partir de 1920, crea más de una veintena de escuelas repartidas por diferentes ciudades europeas, en las que la enseñanza de la danza para niños y niñas se entrelaza con grupos de estudiantes y con la preparación de bailarines profesionales. Estas escuelas fueron verdaderos laboratorios de experimentación que le ayudaron a profundizar en su estudio sobre el movimiento humano, pero fueron fundadas especialmente para conseguir una democratización de la danza, con el objetivo de que fuese disfrutada por el mayor número de personas.

- Es imprescindible atender la enseñanza de la danza en contextos escolares bajo didácticas que supriman la rigidez de la disciplina clásica y recuperen la expresión natural, auténtica y propia del cuerpo
- Rudolf von Laban es el gran reformador de la didáctica de la danza del siglo XX y creador de la Danza educativa moderna, metodología que no busca la belleza de las formas sino la expresión personal pura a partir del gesto corporal y la exploración del espacio
- Socialización de la danza con el fin de liberarla de los círculos elitistas para ponerla a disposición de cualquier individuo



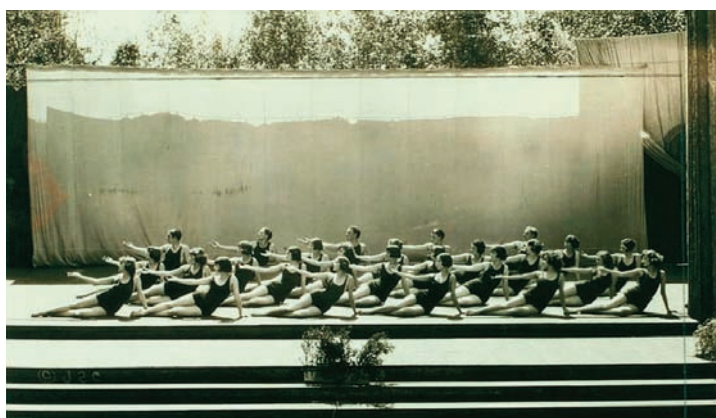
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Rudolf Laban y sus alumnos, s/f.

Jaques Dalcroze y sus alumnos, s/f.

Clase en la escuela de danza del Denishawn, con Doris Humphrey, Charles Weidman, Martha Graham, Louise Brooks y Robert Graham, 1923.

Clase de visualización musical en el estudio de Ted Shawn, Grand Avenue, Nueva York, 1920.



- Categorías o formas básicas de movimiento: locomoción, posición o quietud, gesto, giro o rotación y salto o elevación
- Elementos básicos de toda acción corporal: espacio, tiempo, cuerpo y energía

Laban dota a todas sus investigaciones de un exhaustivo marco teórico y, a partir de los años treinta, desarrolla una verdadera ciencia del movimiento humano, sobre la que articula su sistema de danza y su didáctica. Su preocupación se centra en buscar los orígenes de la danza, las formas esenciales de movimiento. Para ello, reflexiona, estudia y analiza en profundidad las acciones y ocupaciones que observa en la vida cotidiana, con el fin de explicar el funcionamiento físico-anatómico del movimiento y su origen funcional-expresivo, y lograr el verdadero dominio del movimiento. Determina una clasificación en cinco categorías o formas básicas de movimiento: locomoción, posición o quietud, gesto, giro o rotación y salto o elevación, que pueden ser descritas expresivamente en función de los cuatro elementos básicos de toda acción corporal: espacio, tiempo, cuerpo y energía. Cualquier tipo de movimiento humano, ya sea cotidiano, deportivo, dancístico, relacionado con el trabajo industrial, o con las enfermedades psiquiátricas, o incluso, referente a los animales o las máquinas, podría ser englobado dentro de esta clasificación.

En su teoría de la Eucinéctica realiza una descripción de los diferentes esfuerzos o acciones básicas de la expresión emocional del ser humano: presionar, acometer, retorcer, hendir el aire, deslizarse, golpear levemente, dar latigazos leves y flotar, las cuales Laban clasifica según tres parámetros: el peso, el foco y la velocidad. Estos esfuerzos básicos están determinados por las características del flujo y la función originaria, esto es, la emoción y la motivación interna del movimiento. Gracias a su afán divulgativo y emprendedor, Laban dejó por escrito todos sus hallazgos didácticos en importantes títulos como *Danza educativa moderna* en 1948 o *El dominio del movimiento* en 1950. Debe ser considerado como el gran reformador de la didáctica de la danza del siglo XX y el principal impulsor de la Danza educativa moderna.

Además de las investigaciones de Laban, el futuro desarrollo de la renovada didáctica de la danza tomará otros referentes importantes en las pioneras bailarinas estadounidenses Isadora Duncan, Loïe Fuller, Ruth St. Denis o Maud Allan que, como hemos visto en los antecedentes históricos, son defensoras de una danza libre que rompe con los convencionalismos clásicos desde finales del siglo XIX. También influirán otros investigadores europeos, como el francés François Delsarte y sus estudios sobre expresión y gesto natural, y el suizo Émile Jacques-Dalcroze y su método sobre rítmica corporal. Todos estos bailarines, coreógrafos y teóricos, que desde los inicios del siglo XX revolucionan los conceptos hasta entonces vigentes del lenguaje de la danza, son además unos apasionados de la enseñanza y se preocupan por transmitir sus conocimientos a las generaciones futuras –formando bailarines de la talla de Martha Graham, Mary Wigman o Doris Humphrey– que serán las verdaderas artífices de la modernización de la danza a partir de 1930.

- Integración del movimiento y la danza como área de índole formativa
- El ritmo como base del aprendizaje aplicado a diferentes áreas: musical, corporal y lingüística a través de los instrumentos más naturales para el niño, como son su voz y su cuerpo
- La danza no es una mera herramienta al servicio de la música, sino que constituye junto a ella una unidad indivisible

Otro importante movimiento educativo para la integración del movimiento y la danza como área de índole formativa, será la llamada metodología Orff-Schulwerk, fundada en la década de los años treinta gracias a Gunild Keetman y Carl Orff. La prioridad que Carl Orff concede al estudio del movimiento y la danza dentro del Orff-Schulwerk se debe a su temprano encuentro, allá por el año 1923, con la bailarina y pedagoga Dorothee Günther. La idea de una formación elemental musical para niños que englobase la música, la danza y el lenguaje puede decirse que surgió a partir de sus conversaciones y colaboraciones con esta bailarina. En 1924 ambos fundan la Güntherschule, en Munich, una escuela en la que los alumnos recibían enseñanza con diferentes profesores en danza, gimnasia y música. En esta escuela, Orff desarrolla sus principios para la enseñanza musical alrededor de un elemento común a todas las áreas que allí se impartían: el ritmo, que se convertirá en la base del aprendizaje aplicado a las diferentes áreas: musical, corporal y lingüística. A partir del ritmo aplicado a los instrumentos más naturales para el niño, como son su voz y su cuerpo, se podía introducir a los más pequeños en el aprendizaje musical más elemental.

A la Güntherschule llega la bailarina y músico Gunild Keetman en 1926, quien encuentra en esta escuela el entorno idóneo para desarrollar sus extraordinarias habilidades en ambas áreas. A partir de entonces, Orff y Keetman iniciarían una importante y fructífera serie de colaboraciones que tuvieron una gran repercusión pedagógica gracias a sus tempranas publicaciones y más tarde, ya en la década de los años treinta, a sus ponencias, demostraciones y cursos de formación que atrajeron al profesorado alemán hacia su trabajo en la Güntherschule. Allí empiezan a desarrollar su concepto pedagógico del Orff-Schulwerk, en base al aprendizaje de la música mediante la integración de las artes y a la consideración de todo ser humano como artista. El Orff-Schulwerk proporciona así a la danza y el movimiento un papel protagonista dentro de su metodología para la enseñanza musical. A diferencia del método Dalcroze, la danza no es una mera herramienta al servicio de la música, sino que constituye junto a ella una unidad indivisible. Música y danza se enseñan de manera integrada ya que poseen una raíz en común, el ritmo, susceptible de ser desarrollado según sus diferentes ámbitos de acción: musical, corporal, vocal, instrumental, plástico, etc. El objetivo es que el alumno viva y disfrute el arte, entendido no como algo bonito y estético, sino como la expresión de nuestros sentimientos y pensamientos, de nuestra vida. El Orff-Schulwerk engloba además ideas educativas renovadoras referentes al papel del

alumno o alumna dentro del proceso de aprendizaje como sujeto activo y creativo, capaz de aportar sus propias ideas y pensamientos. Por ello, una parte importante de esta metodología es la creación y la improvisación. El arte y la cultura se contempla desde una doble perspectiva: como herencia que debemos conocer, respetar, y transmitir, pero también como patrimonio al que podemos contribuir como seres creativos que somos.

Desgraciadamente, en la década de los años cuarenta todo este importante proyecto pedagógico fue arruinado por los acontecimientos políticos que convulsionaron a la sociedad alemana y, como otros proyectos que hemos visto, la escuela tuvo que ser cerrada por las presiones políticas y los enfrentamientos ideológicos con el régimen nazi. Tras la Segunda Guerra Mundial, ya en la década de los años cincuenta, Orff y Keetman pudieron continuar divulgando los conceptos pedagógicos que habían desarrollado en su trabajo con niños y niñas. Es entonces cuando realizan sus más importantes publicaciones, una colección de cinco volúmenes titulados *Orff-Schulwerk Music for Children*, así como programas de radio que les concedieron una gran popularidad. En 1961 fundan el Orff-Institut en Salzburgo, como un departamento de la universidad Mozarteum, que a día de hoy sigue funcionando para la formación de futuros profesores de música y danza, y que cuenta con sedes a lo largo de todo el mundo.

Desde 1920 podemos encontrar nuevas formas de entender el movimiento, la danza y sus aplicaciones didácticas. Nuevas formas que se irán definiendo y sistematizando en la segunda mitad del siglo pasado bajo diferentes denominaciones según su lugar de desarrollo: danza educativa, danza creativa, danza libre, danza recreativa o danza expresiva en Europa, y expresión corporal en Argentina, aunque todas ellas referidas a metodologías bastante similares. Cabe señalar, que el grupo de las pedagogas argentinas será nuestra referencia más cercana, por el idioma y la proximidad cultural, jugando un papel importante en la llegada de estas nuevas metodologías a nuestro país.

La renovada pedagogía de la danza no sólo se contagia de las innovaciones aportadas por la recién estrenada danza moderna estadounidense o la nueva danza en Europa, sino que también se renueva bajo planteamientos didácticos que defienden las novedosas investigaciones del ámbito de la psicopedagogía y los movimientos de reforma dentro de la educación artística. Pese a la distancia cronológica que las separa, podríamos afirmar que existe un cierto paralelismo entre las innovaciones acaecidas dentro del campo de la educación por el arte y las sucedidas alrededor de la didáctica de la danza. Las nuevas metodologías para la enseñanza de la danza recogen gran parte de las ideas de las reformas educativas del siglo XX, como son la adaptación a las necesidades del niño y de la niña, el fomento de la autoexpresión, o el uso de métodos no intervencionistas por parte del educador, y las adaptan a su área de conocimiento.

Así, pese a las distintas nomenclaturas y geografías, estas innovadoras didácticas de la danza poseen unas mismas raíces que provienen tanto del campo de la danza moderna como de la educación del arte, compartiendo sus principios fundamentales. El alumno y la alumna, y no la técnica en un estilo, se convierten en el foco de atención preferente, tomándose el repertorio motriz natural y espontáneo de cada persona como punto de partida para el aprendizaje. La clase de danza debe estar siempre vinculada al alumno o alumna, a su cotidianeidad, a sus sentimientos y su intelecto, a su conocimiento de la realidad, de su entorno y de sí mismo. De esta forma, creando puentes entre la clase de danza y la realidad cotidiana, se consigue obtener un grado alto de implicación e identificación con la actividad. *“De la misma forma que los niños abandonan rápidamente una tarea impuesta, son capaces también de perseverar y hacer múltiples ensayos en un proyecto que es realmente suyo, es decir la expresión de su propio deseo”*⁵². La danza integrada dentro de lo cotidiano no debe buscar movimientos difíciles o virtuosos, ni desarrollar grandes capacidades artísticas, sino obtener aprendizajes significativos, cualitativos y personales.

La nueva pedagogía de la danza busca el desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumno o alumna a través del lenguaje del movimiento, como una vía más que enriquece sus posibilidades corporales y cinéticas de manera paralela al estudio de las técnicas específicas de danza. Así, estas didácticas toman distancia de la enseñanza tradicional, fundamentalmente repetitiva, en la que el alumno o alumna se limita a memorizar y copiar pasos, figuras o coreografías dadas por el profesor, y que serán, de este modo, ajenas al alumno o alumna. El alumno o alumna se vincula a la danza desde la sónica del movimiento mismo, es decir, desde la construcción personal de significados mediante un proceso creativo que le proporciona herramientas para una comprensión más profunda del fenómeno del movimiento y la danza, al tiempo que estimula su libertad de pensamiento y le proporciona seguridad y confianza en sí mismo.

La enseñanza imitativa se sustituye por otra más abierta, creativa y participativa, en la que se valora el proceso de aprendizaje por encima del resultado final, del producto artístico. En este proceso el movimiento es concebido como proyección visible de un sentimiento interior y cada persona debe elaborar su propio lenguaje corporal según su manera

- Vivir y disfrutar el arte no como algo bonito y estético, sino como expresión de sentimientos y pensamientos
- El alumno o alumna como sujeto activo y creativo en el aprendizaje, capaz de aportar sus ideas y pensamientos en los procesos de creación y de improvisación
- La nueva didáctica de la danza recoge las ideas de las reformas educativas del siglo XX: la adaptación a las necesidades del niño y de la niña, el fomento de la autoexpresión o el uso de métodos no intervencionistas por parte del educador
- Conexión entre la danza y la realidad cotidiana del alumno o alumna para obtener un aprendizaje significativo cualitativo y personal
- Desarrollo del potencial expresivo y creativo a través del movimiento, para enriquecer sus posibilidades corporales y cinéticas de manera paralela al estudio de las técnicas específicas de danza

- Se valora el proceso de aprendizaje por encima del resultado final, del producto artístico

- El educador como orientador abierto y flexible, capaz de percibir y adaptarse a las necesidades expresivas del grupo, siendo los conocimientos técnicos que muestre tan importantes como las actitudes que transmita

de ser, moverse, crear y expresar con su cuerpo, con el fin de exteriorizar y comunicar ideas, conceptos y sensaciones. Es más importante el desarrollar una gran riqueza de movimiento que la perfección de ciertas habilidades en base a la repetición.

En las metodologías artísticas para la enseñanza de procesos creativos, como es el caso que nos ocupa, la tarea del educador debe estar enfocada a crear las condiciones más propicias para estimular la creatividad del alumno o alumna. Y la creatividad debe empezar por el mismo docente. Patricia Stokoe, en referencia a este tema, habla de *“intentar transformar la persona misma del docente en la dirección requerida por el desarrollo de la creatividad”*⁵³. El educador debe convertirse en un orientador abierto y flexible, capaz de percibir y adaptarse a las necesidades expresivas del grupo. Es decir, no enseñar una serie de reglas o pasos definidos que muestren una forma creativa concreta, más bien facilitar que el propio alumno o alumna encuentre el proceso creativo que mejor se adapte a su manera de sentir y de expresarse. El docente debe entender que para esta labor los conocimientos técnicos y teóricos que muestre son tan importantes como las actitudes que transmita.

*“En las diferentes culturas no se descansa, no se trabaja, no se está de pie y no se camina de la misma manera. Se trata de manifestaciones culturales inherentes a tal o cual tipo de sociedad. [...] Incluso el carácter expresivo del movimiento que remite a la persona ya que traduce la emoción y la afectividad, no es nunca una expresión pura, sino expresión en presencia de los demás, por ende, expresión por los demás”*⁵⁴. Todos los individuos poseen una serie de comportamientos corporales que vienen determinados según las normas sociales o culturales y que son adoptados de manera inconsciente por el sujeto mediante un proceso de mimesis cuya funcionalidad práctica, cultural o estética no se halla exenta de la significación simbólica que cada sociedad específica le otorgue. *“La significación que adquiere el movimiento humano depende así, ampliamente, del medio sociocultural y más particularmente de las estructuras sociales en las cuales se ejerce. Las conductas humanas y sus expresiones motrices están institucionalizadas”*⁵⁵. Este tipo de movimientos pertenecientes a la educación sociocultural de cada persona, pueden posibilitar pero también limitar sus posibilidades creativas, expresivas y afectivo-comunicativas con el otro. Así lo expresan diferentes autores: *“...se ha dicho suficientemente por los diversos autores que tratan el tema, que, excepto aquellos comportamientos corporales funcionales propios de todo ser humano, hay gran parte de comportamientos no verbales que resultan adquiridos cultural y socialmente. Si bien este proceso delimitador resulta necesario e incluso posibilitador de la diversidad cultural, también puede, en cierta medida, limitar las posibilidades creativas tanto del niño/a como del adulto”*⁵⁶. *“En demasiadas ocasiones las reglas de comportamiento social de los adultos coartan el impulso natural del niño y su instinto para moverse, a pesar de que muchos adultos siguen sintiendo esta inclinación para moverse”*⁵⁷.

La danza educativa/creativa busca la ampliación del lenguaje corporal no verbal del alumno o alumna, partiendo de sus gestos o movimientos cotidianos y fomentando la experimentación libre y espontánea. Su principal finalidad es desarrollar la capacidad expresiva y creativa del alumno o alumna a través del lenguaje de la danza, en cualquiera de los estilos que este se manifieste. Se trata de un concepto didáctico amplio y humanístico, que no atiende a límites de edad y que puede ser desarrollado en cualquier contexto educativo.

- La danza educativa/creativa tiene como finalidad desarrollar la capacidad expresiva y creativa del alumno o alumna a través del lenguaje de la danza en cualquiera de sus estilos
- Se parte del repertorio motriz natural y espontáneo del alumno o alumna, sustentado por sus propias vivencias, sentimientos y formas de comprensión, hacia la exploración y el aprendizaje motriz, que culminará con la composición creativa y expresiva a través del movimiento

A partir del repertorio motriz natural y espontáneo del alumno o alumna, sustentado por sus propias vivencias, sentimientos y formas de comprensión, se realiza la exploración y el aprendizaje motriz que culminará con la composición creativa y expresiva a través del movimiento. El alumno o alumna adquiere así un alto grado de motivación y compromiso con la enseñanza, al vivir lo que ocurre en la clase como algo propio, relacionado con su percepción de la realidad, de sí mismo y de su concepto de danza. *“Solamente una acción educativa que parta de los movimientos espontáneos del niño y de sus actitudes corporales, es la que posibilita la génesis de la imagen del cuerpo, núcleo central de la personalidad”*⁵⁸.

En esta utilización de las acciones cotidianas y del repertorio motriz natural del individuo, podemos encontrar un profundo paralelismo respecto a la danza contemporánea. Tanto en el ámbito educativo como en el artístico, esos pequeños movimientos y gestos que repetimos todos los días traspasan el límite de la vida habitual para transformarse en danza. Tomando como materia prima estas dinámicas habituales, y corporalmente interiorizadas, podríamos hablar de una tipología de anti-danza cotidiana. Cualquier persona, en su día a día, organiza sus acciones, sus movimientos, por pequeños que sean, de una manera personal y característica. La danza se presenta entonces como un lenguaje al alcance de todos, pues todos, como cuerpo que somos, poseemos, de manera consciente o inconsciente, una gran variedad de movimientos cotidianos que utilizamos habitualmente. La danza contemporánea y la danza creativa trabajan para enriquecer y transformar este repertorio motriz cotidiano de cualquier persona en danza, en movimientos válidos, estéticos y significativos, que expresen y comuniquen.

Además de este trabajo a partir de las acciones cotidianas, la Danza educativa moderna recogerá otros muchos principios fundamentales de la nueva danza europea y estadounidense: recordemos que Rudolf von Laban está considerado como el padre de la modernización de la danza en Europa. Podemos observar muchas características que emparentan y acercan la transformación artística de la danza a su renovación pedagógica. En ambas áreas no se buscan bailarines que dancen de una forma homogénea y uniforme, ni tampoco se demandan solistas pues todos los bailarines se consideran igual de importantes. El objetivo es liberar al sujeto de sus limitaciones e inhibiciones corporales mediante el movimiento expresivo respetando y conservando su individualidad, con todas sus imperfecciones. En este sentido, se reconoce y valora la individualidad de cada persona como sujeto creador. El movimiento mismo surge ante la necesidad de transformar una idea, pensamiento, sentimiento o sensación, esto es, ante la necesidad que tiene el bailarín de conectar la danza con sus preocupaciones personales y las circunstancias de su entorno. No se aspira a una perfección técnica sino expresiva, mediante una educación para el movimiento corporal que nazca del repertorio motriz propio del alumno o alumna, y en conexión con su realidad y el conocimiento que tenga de ella.

*“...la danza me hacía descubrir que en la vida cotidiana, en el acontecer del hombre, en sus angustias, en sus deseos, se hallan infinitos temas para desarrollar en el espacio nuevos coreografías. La danza está en el hombre, en cualquier hombre de la calle y es necesario desenterrarla y compartirla”*⁵⁹. La danza pertenece a todos los seres humanos, al igual que les pertenece su cuerpo, y nadie debería privarles de su beneficio. Las nuevas pedagogías quieren poner la danza al alcance de toda persona. En este sentido, no sólo se dedican a la difusión dentro del ámbito profesional, sino que prestan una especial atención a su aplicación dentro del contexto escolar. Defienden la presencia de la danza en todas las etapas formativas del individuo, como parte esencial de su educación y como complemento que beneficiará su desarrollo intelectual. Si entendemos la danza como parte del contexto cultural y artístico de cada sociedad, como parte de nuestra vida, hay que aceptarla también como parte de nuestra formación, para dar la oportunidad de practicarla, conocerla y entenderla, para que toda persona pueda disfrutar del derecho a bailar su propia danza.

La danza educativa/creativa parte de la expresión espontánea –aquella propia del alumno o alumna, ya sea singular o estereotipada– para ir enriqueciéndola con propuestas que incentiven la creatividad o con técnicas propias de la disciplina, con el objetivo de alcanzar la expresión libre y consciente del alumno o alumna, fruto de su capacidad para la reflexión y elección, y de sus necesidades expresivas. De la exploración motriz, que puede ser individual o grupal, conquistaremos la libertad expresiva que se concretará en una forma creativa, para finalmente reflexionar y verbalizar acerca de la experiencia y poder apropiarnos del conocimiento. La danza educativa/creativa utiliza la transposición de ideas y sensaciones cercanas al alumno o alumna como base para provocar la creación de movimiento. La danza se experimenta y descubre desde la vivencia creativa, mediante un aprendizaje en el cual el alumno o alumna participa y aporta sus propias experiencias y sentimientos con la finalidad de convertirse en un aprendizaje significativo que difícilmente olvidará. La fase de exploración senso-perceptiva, a partir de una motivación imaginativa, resulta de gran importancia para que el alumno o alumna pueda entregarse a la búsqueda libre, a la expresión espontánea, a la improvisación, a la investigación gobernada por las emociones, las sensaciones y las imágenes propias encontradas, antes de culminar en la creación o composición de movimiento.

El proceso creativo se configura entonces como la base del aprendizaje, la parte más importante de la práctica educativa por delante del resultado coreográfico final. En esta renovada didáctica se anima al alumno o alumna a investigar, buscar y descubrir sus propios movimientos. La exploración corporal se basa en la experimentación y comprensión de los elementos básicos de la danza que definió Laban: cuerpo, espacio, tiempo y energía. Estos conceptos se pueden estudiar a partir de términos opuestos, como cerrado-abierto en relación al espacio, métrico-amétrico en relación al tiempo o continuo-interrumpido para la energía, y su exploración puede ser estimulada con diversos materiales como una imagen, una música, un objeto, un juguete, una poesía, un relato, etc. De esta manera, el trabajo educativo de la danza se desarrolla a través del estudio de los contrastes entre nociones fundamentales, bajo parámetros tónicos, emocionales, corporales, formales, simbólicos o conceptuales.

La danza educativa/creativa engloba además propuestas para la resolución creativa de problemas, evitando la contemplación de una única respuesta correcta, y estimulando la posibilidad de hallar diferentes vías creativas para su resolución. Esta ausencia de modelos únicos de respuesta exige al alumno o alumna la investigación de sus posibilidades corporales propias, considerando así, la existencia de soluciones distintas para alumnos y alumnas diferentes. De esta manera, se potencia la adquisición de estrategias para un pensamiento imaginativo, flexible, divergente y personal que, tras la etapa escolar, el alumno o alumna pueda utilizar en su vida adulta, en oposición a las metodologías tradicionales, en las que no se permite al alumno o alumna esta libertad creativa en sus respuestas. *“Para nosotros la danza no es sólo*

- Paralelismos entre la danza contemporánea y la danza creativa: enriquecen y transforman en danza el repertorio motriz cotidiano de cualquier persona, no buscan bailarines que dancen de una forma homogénea y uniforme ni demandan solistas, respetan su individualidad, el germen del movimiento es la necesidad de transmitir una idea, pensamiento o sentimiento, no aspiran a una perfección técnica sino expresiva
- Danza al alcance de toda persona
- De la exploración motriz a la libertad expresiva que se concretará en una forma creativa, para finalmente reflexionar y verbalizar acerca de la experiencia y codificar el conocimiento
- El proceso creativo como la base del aprendizaje, más importante que el resultado coreográfico
- Estudio de contrastes entre nociones fundamentales, bajo parámetros tónicos, emocionales, corporales, formales, simbólicos o conceptuales
- Resolución creativa de problemas a través de la investigación de las posibilidades corporales propias

- Resolución creativa del conflicto de forma colectiva, fomentando la intercomunicación grupal y la cooperación, mediante procedimientos cercanos a la educación artística multicultural o la educación para la paz, incentivando el desarrollo de formas de pensamiento creativas, diferentes y personales, así como la educación en valores sociales como la tolerancia, la solidaridad y el respeto al otro

*copia o imitación de creaciones ajenas, sino que damos también el nombre de danza a esta creación personal, que no está alejada de las posibilidades de ninguna persona, ya que como lo hemos demostrado se basa en lo que todos tenemos, nuestro cuerpo y sus movimientos funcionales, pero con una categoría más: la creatividad*⁶⁰. Esta resolución creativa del conflicto también se contempla de forma colectiva, fomentando la intercomunicación grupal y la cooperación. De esta manera la danza creativa moderna utiliza procedimientos que resultan cercanos a los planteamientos de la educación artística multicultural o la educación para la paz, incentivando el desarrollo de formas de pensamiento creativas, diferentes y personales, así como la educación en valores sociales como la tolerancia, la solidaridad y el respeto al otro.

Notas:

¹ Ortega Cubero, Inés: “Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia”. Directora: Pilar Marco Tello. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, 2007, p.109.

² Corbin, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, *op. cit.*, p.103.

³ Efland, Arthur: *Una historia de la educación del arte*, *op. cit.*, pp.81-86.

⁴ Baudelaire, Charles: *El pintor de la vida moderna*, cap.III, *El artista, hombre de mundo, hombre de las multitudes y niño*, Murcia, 1995, p.85. Cit. en Bordes, Juan: *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Madrid, Cátedra, 2007, p.16.

⁵ Bordes, Juan: “La infancia del artista o las fuentes del Nilo”. Discurso como académico electo, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 2006, p.12.

⁶ *idem*, pp.10-11.

⁷ Bordes, Juan: *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, *op. cit.*, p.24.

⁸ *idem*, pp.16-17.

⁹ Röhrs, Hermann: *Georg Kerschensteiner (1852-1932)*. En *Perspectivas* revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos. 3-4, 1993, pp. 855-872.

¹⁰ Wingler, Hans M. (editor): *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*, Madrid, Taurus, 1980, p.9.

¹¹ *idem*, p.26.

¹² *idem*, p.63. Extracto del libro de memorias de Reimann: *Die Reimann-Schule in Berlin*, Editorial Bruno Hessling, Berlín, 1966.

¹³ Antoñanzas Mejía, Fernando: “Artistas y Juguetes”. Directora: María Luisa Martínez Salmeán. Departamento de Dibujo I, Facultad Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2004, p.35.

¹⁴ *idem*, p.38.

¹⁵ Hernández y Hernández, Fernando, Jódar Miñarro, Asunción y Marín Viadel, Ricardo (coordinadores): *¿Qué es la educación artística?*, Barcelona, Sendai D.L., 1991, p.121.

¹⁶ Pérez, Carlos: *Infancia y arte moderno*, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1998, p.10.

¹⁷ Ortega Cubero, Inés: “Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia”, *op. cit.*, p.188.

¹⁸ Pérez, Carlos: *Infancia y arte moderno*, *op. cit.*, pp.11-12.

¹⁹ Droste, Magdalena: *Bauhaus 1919-1933*, Berlín, Taschen, 2006, p.92.

²⁰ Ortega Cubero, Inés: “Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia”, *op. cit.*, p.199.

²¹ Fell, Jill: *Sophie Täuber: the masked dada dancer*. En *Forum for Modern Language Studies*, XXXV vol. 3.270, University of St. Andrews, Oxford, 1999, p.270.

²² Antoñanzas Mejía, Fernando: “Artistas y Juguetes”, *op. cit.*, p.46.

²³ Torres García, Joaquín: *L'Art a l'escola (El arte en la escuela)*. Cit. en Antoñanzas Mejía, Fernando: “Artistas y Juguetes”, *op. cit.*, p.223.

²⁴ Ortega Cubero, Inés: “Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia”, *op. cit.*, p.41.

²⁵ *idem*, p.507.

²⁶ Borja i Solé, María de: *El joc, eina pedagògica a Catalunya* (traducido como: *El juego como actividad educativa, instruir deleitando*), Edicions Universitat de Barcelona, 1983, p.37.

²⁷ Read, Herbert: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1985, p.89.

²⁸ Efland, Arthur: *Una historia de la educación del arte*, *op. cit.*, p. 345. Cit. en Michael, J. A.: *The Lowenfeld lectures*, University Park, Pennsylvania State University Press, 1982, p.19.

²⁹ Wolf, Dennie Palmer: *El aprendizaje artístico como conversación*. En Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, *op. cit.*, pp.40-43.

³⁰ *idem*, p.57.

³¹ Read, Herbert: *Educación por el arte*, *op. cit.*, 1985, p.74.

³² *idem*, p.70.

³³ *idem*, p.76.

³⁴ *idem*, p.80.

³⁵ Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, *op. cit.*, p.21.

³⁶ Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

³⁷ Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, *op. cit.*, p.179.

³⁸ Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia: *El proceso de la creación en arte*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1994, p.19.

- ³⁹ Sánchez Ruiz, Joaquín, Gómez, Emilio y Chacón, Pedro: *“Cuerpo a través”: Una experiencia de salud emocional en enseñanza de arte*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, op. cit., p.44.
- ⁴⁰ Martínez, Noemí y López Fernández-Cao, Marián (editoras): *Reinventar la vida: El arte como terapia*, Madrid, Eneida, 2009, p.16.
- ⁴¹ Bisquert Santiago, Adriana: *Las artes plásticas en la escuela*, Breviarios de educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977, pp.184-185.
- ⁴² Wolf, Dennie Palmer: *El aprendizaje artístico como conversación*, op. cit., pp.56-57.
- ⁴³ Stokoe, Patricia: *Expresión corporal y danza: Arte, salud y educación*. En revista *Música y Educación*, n.27, Madrid, 1996, p.77.
- ⁴⁴ Fux, María: *Danza, experiencia de vida*, México, Paidós, 1999, p.33.
- ⁴⁵ Stokoe, Patricia y Schächter, Alexander: *La expresión corporal*, Buenos Aires, Paidós, 1986, p.18.
- ⁴⁶ Le Boulch, Jean: *Hacia una ciencia del movimiento humano*, op. cit., p.112.
- ⁴⁷ *idem*, pp.91-92.
- ⁴⁸ Berge, Yvonne: *Vivir tu cuerpo*, Madrid, Narcea, 1979, p.16.
- ⁴⁹ Wigman, Mary: *El lenguaje de la danza*, Barcelona, Ediciones del Aguazul, 2002, p.98.
- ⁵⁰ Robinson, Jacqueline: *Prefacio*. En Wigman, Mary: *El lenguaje de la danza*, op. cit., p.14.
- ⁵¹ Haselbach, Barbara: *Didáctica de la danza*. En VV.AA: *Música y danza para el niño*, Instituto Alemán, Madrid, 1979, p.67.
- ⁵² Lapierre, André y Aucouturier, Bernard: *Simbología del movimiento*, op. cit., p.69.
- ⁵³ Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia: *El proceso de la creación en arte*, op. cit., p.35.
- ⁵⁴ Le Boulch, Jean: *Hacia una ciencia del movimiento humano*, op. cit., p.59.
- ⁵⁵ *idem*, p.60.
- ⁵⁶ Huges i Batlle, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil*, op. cit., p.12.
- ⁵⁷ Haselbach, Barbara: *La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk*. En revista *Orff-España*, vol.9, Asociación Orff-España, Madrid, 2006, p.3.
- ⁵⁸ Le Boulch, Jean: *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*, op. cit., 1983, p.16
- ⁵⁹ Fux, María: *Danza, experiencia de vida*, op. cit., p.33.
- ⁶⁰ Stokoe, Patricia y Harf, Ruth: *La expresión corporal en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Paidós, 1980, p.14.

III. Importancia de la danza en la educación

La danza es una experiencia instintiva que forma parte de la vida. No hay pueblo o cultura sin baile. Las formas de bailar de la gente y sus razones para ello, la utilidad de sus danzas, sus significados u orígenes, nos dicen mucho sobre su manera de vivir y de pensar. De la misma manera, la danza nos proporciona unos extraordinarios canales de conocimiento, aprendizaje y comunicación para con nuestros alumnos. La danza y el lenguaje corporal son instrumentos privilegiados para el descubrimiento y el conocimiento de nosotros mismos, de los otros, de nuestro entorno y nuestra realidad.

El cuerpo es el primer instrumento que poseemos para acceder al conocimiento y aquél que nos acompaña durante toda la vida. El lenguaje corporal es uno de los primeros y más importantes medios expresivos y comunicativos que posee el ser humano: sabemos que los bebés se manifiestan corporalmente desde los primeros días y se mueven rítmicamente mucho antes de alcanzar el lenguaje verbal. La acción es la fuente principal del aprendizaje y su desarrollo en la infancia se hace imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento. Por ello, el lenguaje corporal y la expresión a través de la danza deberían ser tratados y desarrollados con mayor profundidad dentro de los currículos educativos. En este tercer capítulo de la perspectiva pedagógica de nuestro tema, queremos defender los beneficios que aportaría la inclusión de la danza en la escuela como materia educativa capaz de conectar el cuerpo con la percepción estética, la cognición, la afectividad y la activación de todos los sentidos.

La danza en el ámbito educativo no debe ser entendida como una educación corporal destinada a la consecución de unos objetivos enfocados al rendimiento físico, sino como una vivencia corporal significativa capaz de posibilitar el desarrollo de un lenguaje no verbal, expresivo y artístico. Entonces, se constituirá en una actividad que contribuye al desarrollo integral, armónico y global del niño o niña: perceptivo, psico-motriz, afectivo, social y cognitivo, y por ello, su inserción en los años de escolarización resulta indispensable. Convenimos así con María Fux en que: *“La danza no debe ser un privilegio de aquellos que se dicen dotados, sino que debe ser impartida en la educación común como una materia de valor estético, de peso formativo, físico y espiritual. A través de las distintas etapas educativas: jardín, primaria, secundaria y universitaria, puede ir evolucionando esta idea y canalizando la danza como un lenguaje más en la educación [...] Danzar, entonces, no es adorno en la educación sino medio paralelo a otras disciplinas que forman en conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma”*¹.

Los niños y las niñas piensan y perciben el mundo y su cuerpo de manera integrada y globalizada. La dimensión corporal es fundamental para todos los aprendizajes de las primeras etapas escolares, ya que el niño y la niña utilizan su cuerpo como principal fuente de conocimiento, exploración y relación consigo mismo y con el entorno. El desarrollo del niño o niña se produce gracias a su interacción con el medio, en un proceso que va desde el descubrimiento y control del propio cuerpo, al conocimiento del espacio, de los objetos y de los otros. En los procesos educativos, el desarrollo de las funciones neuromotrices (corporales y motoras) está íntimamente relacionado con la evolución de las funciones psíquicas (desarrollo afectivo-social y cognitivo). La influencia de lo corporal en el desarrollo evolutivo es evidente y, sin embargo, en nuestra educación apenas se da importancia a la educación corporal.

Bajo estas premisas, podemos afirmar que la vivencia corporal y la expresión a través de la danza incentivan el desarrollo evolutivo y cognitivo del niño y la niña, entendido en su sentido más amplio y actual. Nos estamos refiriendo al concepto de inteligencia desarrollado por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples publicada en 1983. Este psicólogo estadounidense concibe la inteligencia desde una perspectiva poliédrica y no unitaria, que acoge diferentes capacidades independientes o ámbitos de inteligencia. Esto rompe con dos principios importantes para la teoría psicológica. Por un lado, la inteligencia no está considerada una cualidad innata al individuo, sino una aptitud o habilidad, y en este sentido es susceptible de ser adiestrada y desarrollada. Por otro lado, no existe una única inteligencia, sino diferentes y múltiples esferas de cognición y cada individuo tendrá cierto grado de capacidad inteligente para cada una de ellas. Gardner enumera la inteligencia lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinética, intrapersonal o emocional, interpersonal o social y, por último, naturalista. Todas las personas poseen cada una de estas inteligencias en potencia y podrán incentivarlas en función de sus capacidades, de su cultura y de la estimulación y educación recibidas. El propio autor defiende la importancia del trabajo educativo en todas y cada una de estas esferas de cognición, al tiempo que denuncia cómo en la escuela actual se da prioridad fundamentalmente a las dos primeras. Otro aspecto de esta teoría, muy interesante para nuestra investigación, es la interrelación de las inteligencias múltiples.

- Las formas de bailar de pueblos y gentes, y sus razones para ello, la utilidad de sus danzas, sus significados u orígenes, nos dicen mucho sobre su manera de vivir y de pensar
- La acción como fuente principal del aprendizaje, imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento

- La dimensión corporal es fundamental para todos los aprendizajes pues utilizan el cuerpo como principal fuente de conocimiento, exploración y relación consigo mismo y con el entorno

- La vivencia corporal y la expresión a través de la danza incentivan el desarrollo de las inteligencias múltiples apuntadas por Gardner; desarrollo corporal-cinético, lógico-matemático-verbal, perceptivo, espacial, expresivo, artístico, emocional y relacional

- Necesidad de conectar las inteligencias múltiples a través de didácticas amplias y multidisciplinarias

Esto es, además de ser capacidades diferenciadas, tienen la característica de trabajar en colaboración, de ahí la necesidad de conectarlas a través de didácticas metodológicas amplias y multidisciplinarias.

Ken Robinson, uno de los más destacados expertos actuales en el desarrollo de la creatividad dentro de la educación, nos dice: *“Necesitamos repensar radicalmente nuestra visión de la inteligencia. Sabemos tres cosas de ella: una, es diversa, pensamos el mundo en toda forma en que lo experimentamos: pensamos visualmente, auditivamente, cenestésicamente. Pensamos en forma abstracta, pensamos en movimiento. En segundo lugar, la inteligencia es dinámica. Si ven las interacciones del cerebro humano [...] la inteligencia es muy interactiva. El cerebro no se divide en compartimentos. De hecho, la creatividad, a la que defino como el proceso de tener ideas originales que tienen valor, a menudo resulta de la interacción de las perspectivas de diferentes disciplinas. [...] Y la tercera cosa sobre la inteligencia es que es única”*².

Muchos autores se han preocupado por la relación existente entre afectividad, cuerpo y cognición, entendiendo los beneficios de incluir el tratamiento de lo corporal dentro de los contextos educativos. No hay duda de las profundas vinculaciones establecidas entre los sentimientos y el cuerpo. Pero además, a través de estos estudios sabemos que la emoción y la afectividad, que se manifiestan primeramente a través de nuestro cuerpo, condicionan y regulan nuestro desarrollo cognitivo. Esto significa que a través de una actividad como la danza podremos desarrollar no sólo el cuerpo y su afectividad, sino también la inteligencia. Y no sólo nos referimos a la inteligencia corporal-cinética sino al desarrollo de todas las inteligencias múltiples apuntadas por Gadner, esto es, el desarrollo lógico-matemático-verbal, el desarrollo perceptivo, espacial, expresivo, artístico, emocional y relacional.

- La inteligencia kinestésica permite otro modo de acceso al conocimiento a través de la sensorialidad, adquiriendo el contexto un mayor significado al pasar por el universo propio

Evidentemente, de las múltiples inteligencias apuntadas por Howard Gadner, la más directamente conectada con la danza será la corporal-cinética, también llamada inteligencia kinestésica. El concepto de inteligencia kinestésica hace referencia tanto a la capacidad que poseemos para percibir la forma de nuestro cuerpo en el espacio, como al desarrollo de nuestras capacidades sensorperceptivas y de memoria corporal. *“Esta inteligencia kinestésica permite otro modo de acceso al conocimiento a través de la sensorialidad. El mundo que rodea al niño, el contexto (referido al entorno social y cultural), toma mayor significado al pasar por el universo propio”*³. El aprendizaje de la danza se realiza principalmente gracias al desarrollo de las capacidades kinestésicas y cenestésicas que nos proporcionan información acerca de músculos, huesos y tendones. La cenestesia se define como la capacidad del individuo para tomar conciencia de su cuerpo y sus sensaciones. En palabras de Wallon *“la cenestesia consiste en la aplicación del sentido íntimo del organismo del cual sería la representación inmediata”*⁴. Con la aparición de la kinestesia, más concretamente referida a la sensibilidad motriz, la cenestesia queda relegada a una perspectiva más pasiva e inconsciente⁵. La kinestesia amplía el ámbito de la sensibilidad corporal y autores como Henri Wallon la sitúan más cercana a la propiocepción que a la sensorialidad hacia el exterior o exterocepción. La kinestesia es la capacidad corporal que abarca tanto la exterocepción, referida a la sensorpercepción como actividad de los sentidos con el medio exterior, como la propiocepción, relacionada con la apreciación y configuración de las sensaciones internas como el *“reconocimiento osteoarticular, noción de peso corporal, de presión de los apoyos, de espacios corporales interiores, de la tensión y relajación neuromuscular, etc.”*⁶. La propiocepción siempre se halla vinculada a la exterocepción, es decir, que la información que recibimos de las sensaciones internas, siempre está en función de la recibida desde el exterior.

- Las capacidades sensorperceptivas, cenestésicas y kinestésicas se sitúan en el origen de la configuración del esquema e imagen corporal, elementos de suma importancia para la evolución madurativa a nivel personal, afectivo, cognitivo y social

A través de la sensorpercepción corporal se fortalece el conocimiento del cuerpo, la formación de la identidad personal, la toma de conciencia del otro y el conocimiento del entorno. Las capacidades sensorperceptivas, cenestésicas y kinestésicas se sitúan en el origen de la configuración de nuestro esquema e imagen corporal, elementos de suma importancia para la evolución madurativa del niño o la niña a nivel personal, afectivo, cognitivo y social. *“Sin una correcta elaboración de la propia imagen corporal, sería imposible el <<acto motor voluntario>>, ya que la realización de éste presupone una representación mental de la acción a realizar, de los segmentos corporales implicados y del movimiento necesario para lograr el movimiento propuesto”*⁷. De esta manera, tomamos conciencia de nuestro propio cuerpo a medida que conocemos cómo es su organización interna, la estructuración y el funcionamiento de sus partes, la percepción del espacio y de aquello que le rodea.

- La danza desarrolla la inteligencia visual al requerir de un largo entrenamiento en la captación, interpretación y lectura de imágenes

Dentro de las capacidades que la danza proporciona para el desarrollo perceptivo, no podemos olvidar las posibilidades que ofrece para la enseñanza del lenguaje visual, habitualmente referida exclusivamente al ámbito de la educación plástica. Un trabajo relacionado con la danza requiere de una buena captación visual y un largo entrenamiento en la interpretación y en la lectura de imágenes. Para reproducir corporalmente con éxito líneas, formas o estructuras espaciales, es necesario tener una imagen clara de las mismas, esto es, *saber verlas*. Lo cual implica el desarrollo de

habilidades perceptivas para una buena comprensión visual. Una persona que baila no sólo ejercita sus capacidades motoras y kinestésicas, está trabajando continuamente con la mirada porque la manera de corregir sus posiciones o acciones corporales es compararlas con sus percepciones visuales. Para comprobar las sensaciones cenestésicas y kinestésicas, y ajustar la forma corporal que nos transmiten, así como nuestra posición real en el espacio, nos ayudamos del espejo y de las imágenes visuales. *“La danza es un arte visual, de modo que es indispensable educar la visión del alumno y sensibilizarlo en la captación de líneas y en la expresión de éstas del mismo modo que hay que despertar el sentido del color para luego unir ambos elementos”*⁸.

Puede afirmarse que ambas disciplinas artísticas, danza y arte, trabajan a partir de los mismos principios de educación de la mirada, pero sobre medios artísticos de distinta naturaleza. A partir de la acción obtenemos la sensación que antecede a la percepción y culmina en la representación e interpretación. Como Arnheim señala: *“los seres humanos y los animales exploran y comprenden por la acción y el manipuleo antes que por la contemplación, que es después de todo, un fenómeno muy poco frecuente”*⁹.

El trabajo educativo a través de la danza proporciona un aprendizaje sensoperceptivo, al tratarse de una experiencia multisensorial que se basa en el entrenamiento de los sentidos, especialmente de las capacidades kinestésicas y visuales, permitiendo un conocimiento más profundo del cuerpo y de sus capacidades perceptivas. La danza nos facilita una construcción positiva de nuestro esquema e imagen corporal al tiempo que desarrollamos las sensaciones cenestésicas y kinestésicas producidas por su movimiento, mejorando extraordinariamente la conciencia del cuerpo y de sus posibilidades motrices. Una correcta organización, percepción y representación mental del propio cuerpo es imprescindible para establecer una buena relación entre el yo y el entorno, al tiempo que nos proporciona confianza, control, competencia y autonomía.

Nuestra realidad personal se configura al mismo tiempo que descubrimos la presencia del otro, por eso, una mayor conciencia de la realidad exterior facilitará el conocimiento del propio cuerpo y de su organización espacial. La noción de espacio se construye gracias a la información interna y externa que percibe el sujeto y se organiza, primero vinculado hacia el propio cuerpo y luego hacia el espacio que nos rodean. Es lo que Gardner denomina inteligencia espacial. La estructuración espacial, corporal y temporal evolucionan de manera análoga, y su progreso será muy importante para la función de ajuste y adaptación al medio, así como para el desarrollo de las capacidades intelectuales. *“La evolución del desarrollo espacial discurre paralela al desarrollo del esquema corporal, la lateralidad y la temporalidad, en un periodo evolutivo en el que, gracias a la adquisición de estas nociones, el acceso a los aprendizajes instrumentales también se está produciendo. Por esta razón, cuando el desarrollo de las habilidades espaciales o de cualquiera de estas nociones no se produce con normalidad, las dificultades de lectoescritura y de cálculo hacen acto de presencia, siendo frecuente en el caso de la lectura la aparición de problemas disléxicos y la aparición de disgrafías en el caso de la escritura”*¹⁰.

A través de la danza el niño y la niña se entregan al descubrimiento del espacio, organizándolo y ampliándolo. La conquista del espacio implica la acción dinámica con el otro, la aceptación y el acuerdo, la comunicación con él. A partir de la toma de conciencia del otro y del descubrimiento del espacio se consolida la conciencia de la propia realidad corporal. Así, junto a esta comunicación no verbal con el otro aparecerá la expresión de sí mismo y de sus sentimientos. La danza desarrolla en el niño y la niña una capacidad de expresión autónoma, creadora, satisfactoria y competente, que potenciará su creatividad artística. Pero, además, el desarrollo de la conciencia del otro despierta el sentimiento de grupo, produciéndose el descubrimiento de pertenencia a una colectividad, a una sociedad, con todos los ajustes físicos, rítmicos y psicológicos necesarios para la creación en común.

La danza ha sido desde tiempos inmemorables uno de los elementos integradores del individuo en la sociedad. Más allá de los variados significados o utilidades a los que haya sido destinada, la danza es un poderoso canal de socialización. En este sentido, dentro de sus aplicaciones didácticas también hemos de contemplar su capacidad para el desarrollo de la inteligencia interpersonal o social apuntada por Gardner. *“La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de una persona para relacionarse con los demás. La habilidad para formar relaciones, comunicarse con eficacia y ser un buen líder son todas funciones de la inteligencia interpersonal”*¹¹. En cualquier relación humana está presente el movimiento y, viceversa, a través de cualquier movimiento estamos estableciendo cierto tipo de relación, ya sea con el espacio, con un objeto o con otra persona. Así, podemos afirmar que la educación por la danza, además de desarrollar capacidades corporales y cognitivas, contribuye al desarrollo emocional y social del alumno o alumna. Desde las etapas más tempranas, el tratamiento educativo del cuerpo y de la danza en la escuela aporta una importante dimensión social al proceso de enseñanza, que ayuda a profundizar en las relaciones con los demás y a desarrollar la sensibilidad social.

- El bailarín trabaja continuamente con la mirada; la danza es un arte visual
- La danza proporciona un desarrollo sensoperceptivo que permite el conocimiento profundo del cuerpo y de su capacidad perceptiva y motriz proporcionando confianza, control, competencia y autonomía
- La danza desarrolla la inteligencia espacial al descubrirnos el espacio que nos rodea
- La conquista del espacio implica la acción dinámica con el otro, la aceptación y el acuerdo, la comunicación con él para la creación en común
- La danza desarrolla una expresión autónoma, creadora, satisfactoria y competente, que potenciará la creatividad artística
- La danza como poderoso canal de socialización desarrolla la inteligencia interpersonal o social integrando al individuo en la sociedad
- La danza en la escuela aporta una dimensión social a la enseñanza y el desarrollo emocional y social del alumno

- Danza como actividad grupal que revela la importancia del otro en la creación y en la vida
- Danzas de contextos diferentes estrechan lazos con otras culturas
- Conocimiento de nuestra herencia cultural y de nuestras raíces a través de nuestras danzas y bailes tradicionales
- Aportación personal a esta tradición cultural, como seres creativos y pertenecientes a una colectividad
- La interacción con el otro es fuente de descubrimiento y enriquecimiento de la exploración corporal y favorece la estructuración de un grupo cooperativo, participativo y auto-gestor
- El cuerpo y la danza como importante terreno para la inclusión social
- A través de la danza aprendemos a convivir, relacionarnos y enriquecernos con los demás, respetando y valorando nuestro cuerpo y el de los otros

La danza en la escuela como actividad grupal, revela al niño y a la niña la importancia del otro en su creación y, por extensión, en su existencia. La danza es una creación compartida en la que los niños no sólo aprenden a colaborar en grupo, sino que valoran la expresión creativa de los compañeros y toman conciencia de su pertenencia a una colectividad, a una cultura. Por ello resulta muy interesante trabajar con danzas tradicionales de nuestro entorno, así como de contextos diferentes al nuestro, para estrechar lazos con otras culturas y acercarnos a sus raíces ancestrales, y comprender el significado y el simbolismo que poseen. *“[...] casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos la vida [...] El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente”¹².*

Dentro de la enseñanza artística, y por ende de la educación a través de la danza, es importante englobar dos perspectivas diferentes. Por un lado, el conocimiento de nuestra herencia cultural, de nuestras raíces, de nuestras danzas y bailes tradicionales e históricos, que debemos respetar y transmitir, y por otro lado, la contemplación de nuestra aportación personal a esta tradición cultural, como seres creativos que somos y pertenecientes a una colectividad. La dinámica del grupo aparece como una dimensión esencial en la práctica educativa de la vivencia motriz. La interacción con el otro es una importante fuente de descubrimiento y enriquecimiento de la exploración corporal. Para ello, es fundamental el establecimiento de una buena comunicación de grupo y aspectos como la búsqueda de acuerdo, la aceptación del otro, la relación de ayuda y la estructuración de un grupo cooperativo, participativo y auto-gestor. También es importante la relación interindividual de persona a persona, y la vuelta desde la relación dual a la pluralidad de intercambios en el seno del grupo. De estos contrastes relacionales entre la pareja, el grupo, el subgrupo, surgirán tanto la conciencia individual como la colectiva. En la realización de bailes colectivos se hace imprescindible la aportación de cada uno y la cooperación del grupo para la consecución exitosa de la danza. El cuerpo y la danza dentro de la actividad artística se convierten en un importante terreno para la inclusión social.

El diálogo corporal debe ser tomado como base y punto de partida de toda comunicación. Es el primer tipo de intercambio utilizado desde el nacimiento y del que debe partir toda la comunicación en el desarrollo posterior. *“Desde la infancia, los seres humanos se ven obligados a interactuar con los demás con el fin de satisfacer las necesidades básicas y desarrollar un sentido de sí mismo. Incluso en los primeros meses de vida los bebés son capaces de complejas interacciones humanas. [...] Nuestro deseo de relacionarse está fuertemente vinculado con nuestra voluntad de sobrevivir. A pesar de que vienen al mundo equipados con una inclinación natural a relacionarse, las sociedades tradicionales siempre han tenido el cuidado de capacitar a los jóvenes en las habilidades interpersonales necesarias en la cultura en la que han nacido [...] en sus roles sociales y las conductas apropiadas a través de instrucción en los códigos complejos de usos y costumbres. [...] Sin embargo, los tiempos han cambiado. Ya no son tan claros como antes los roles de género y las expectativas de conducta de la sociedad. [...] La nueva apertura en nuestra sociedad ofrece un medio para que las personas escojan la vida, las relaciones y formas de ser que más verdaderamente expresivas sean para sí mismos. Sin embargo, [...] también hay absolutamente poca orientación disponible en cómo entenderse a sí mismos, cómo interactuar con los demás y cómo tomar las decisiones que afectarán sus vidas”¹³.* Nuestros alumnos y alumnas no sólo necesitan conocimientos científico-matemáticos y lingüísticos para su futura vida adulta, también necesitarán saber desenvolverse dentro de la realidad sociocultural a la que pertenecen y, en muchas ocasiones, sus éxitos o fracasos vendrán determinados también por estas habilidades sociales y de relación con sus semejantes. Además, *“todos los estudiantes, están muy afectados por sus relaciones con sus compañeros, maestros y miembros familiares. A pesar de este hecho, las experiencias interpersonales tienden a reducirse al mínimo en las aulas de hoy, donde el aprendizaje es a menudo individualista y competitivo”¹⁴.* El tratamiento educativo del cuerpo en la escuela ayudará a conseguir una mejor vinculación del alumno y la alumna en el grupo, respetando los ritmos corporales propios de cada uno de sus participantes. A través de la danza aprendemos a convivir, relacionarnos y enriquecernos con los demás, respetando y valorando nuestro cuerpo y el de los otros. *“Cantar y bailar en grupo [...] son actividades que proponen un contrapeso a la tendencia creciente al individualismo. Cada vez menos personas han crecido en un entorno donde se han podido sentir parte de una cultura, donde la música y la danza formaban parte de la vida de la comunidad. Por eso, la práctica amateur de danzas corales es una excelente oportunidad para la comunicación entre personas de todas las edades. Significa sentirse a gusto en un círculo, una línea de personas, vibrar y descansar con la música, contacto visual y táctil con otros [...] Me atrevo a firmar que las crecientes carencias sociales y emocionales que tiene la generación que viene no lo serían tanto si hubieran cantado y bailado más”¹⁵.*

Un desarrollo artístico o educativo en relación al movimiento corporal puede tener un objetivo funcional, técnico, educativo, exhortativo, estético, expresivo, simbólico o social, pero en cualquiera de estas situaciones nunca podremos disociar motricidad y afectividad. Así, la vivencia corporal que proporciona la práctica de la danza, estará siempre acompañada de una importante dimensión afectiva directamente relacionada con la inteligencia intrapersonal o emocional de Gardner. *“La inteligencia intrapersonal es la inteligencia que regula el auto-conocimiento, incluyendo un sentido de identidad y el conocimiento de cómo uno se está sintiendo y comportando”*¹⁶. El desarrollo psicomotor afecta al proceso de maduración personal, a la construcción de la propia identidad y al desarrollo de la personalidad y la autoconciencia. La construcción de una imagen corporal positiva está directamente relacionada con los sentimientos, el conocimiento de uno mismo, pero también con la relación con el otro. Esto significa que la conciencia interpersonal y la intrapersonal se hallan profundamente vinculadas y que además pueden ser cultivadas a través de un desarrollo motriz sano. Por ello, a través de un trabajo educativo a través de la danza estaremos beneficiando las capacidades sensorio-perceptivas, corporales, sociales y emocionales de adaptación al medio, favoreciendo la autonomía, la seguridad y la conciencia de la propia corporalidad y afectividad, así como la empatía, la confianza y la comunicación con los demás. Esto significa que estamos formando alumnos y alumnas más sensibles hacia su entorno social y hacia su propia autoconciencia.

Nuestras experiencias son vividas antes que racionalizadas. La vivencia corporal aparece como praxis mucho más espontánea y primitiva que la racional o la intelectual y, por lo tanto, es una vivencia a nivel más inconsciente, con connotaciones afectivas y emocionales que son las que permiten la adquisición de un aprendizaje verdaderamente significativo, esto es, un aprendizaje con una ordenación mental más duradera. A partir de la dinámica vivencial del cuerpo, con todas las dimensiones afectivas y placenteras que conlleva, iremos evolucionando hacia entendimientos más abstractos e intelectualizados en un proceso que permite una comprensión más significativa, enriquecedora, cercana, personal y dinámica de los conocimientos. *“Los conocimientos adquiridos a través del movimiento es muy probable que se retengan, ya que el movimiento físico es regulado por el cerebelo - la parte del cerebro que almacena la memoria muscular y que facilita a la mente el comprender y recordar las ideas abstractas. Utilizando el movimiento para explorar las habilidades interpersonales se genera un aprendizaje que es a la vez profundamente impactante y duradero”*¹⁷.

El desarrollo de la danza como disciplina educativa optimizará el desarrollo en otras áreas artísticas, tales como la música o la expresión plástica, ya que un buen control corporal mejorará la precisión del gesto gráfico, la percepción espacial, la ejecución instrumental y rítmica, o el uso del cuerpo con una mayor naturalidad y expresividad. Varios estudios han demostrado, además, cómo la danza y el desarrollo corporal requieren de complejos procesos mentales que mejoran otras áreas del conocimiento intelectual. *“En nuestra cultura se le asigna menor valor intelectual a las habilidades físicas que a las lingüísticas o lógico-matemáticas. Sin embargo, la capacidad de resolución de problemas kinestésicos de bailarines y deportistas es de un alto nivel de complejidad. [...] con respecto a las formas de acceso al conocimiento, los aportes de Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein permiten fundamentar cómo la orientación corporal en el espacio ayudará a manejar las relaciones geométricas, el cálculo mental y ciertas construcciones gramaticales. Todos estos procesos exigen la conservación de síntesis espaciales simultáneas”*¹⁸. Se puede afirmar que para la transformación de las experiencias perceptivas y sensoriales en movimiento, es necesaria la intervención de aquellos procesos intelectuales – síntesis, simbolización, análisis, abstracción, relación, asociación– que facilita el pensamiento lógico-abstracto para la adquisición de los futuros aprendizajes escolares considerados *intelectuales*, como son la lectura, escritura o el cálculo. Para la mejor comprensión de estas materias son necesarias las capacidades estructurales y organizativas que estamos desarrollando en la educación corporal: organización perceptiva, estructuración espacio-temporal, control tónico muscular, coordinación motriz, concentración, atención, memoria, etc.

Además de los beneficios con respecto al desarrollo afectivo e intelectual que hemos enumerado, debemos hablar de las posibilidades expresivas que nos brinda el tratamiento educativo del cuerpo. Toda expresión humana indefectiblemente pasa por el cuerpo y el objetivo del trabajo artístico, que es la actividad que nos ocupa, es expresarnos, comunicarnos e interpretar el mundo exterior. Podríamos concluir entonces que a través de estrategias que ayuden a la sensibilización y percepción corporal, como las que se practican en la danza, podemos favorecer el trabajo relacionado con la educación artística y creativa. Esto es, preparando el cuerpo, desarrollando su sensibilidad y su capacidad sensorio-perceptiva respecto al entorno podremos ser más conscientes de las circunstancias de nuestra realidad tanto social como personal y abrir caminos expresivos en el campo de la creación. *“El encuentro de los niños con la danza libera la energía acumulada a causa de nuestras previsiones y miedos, de nuestras imposibilidades y de nuestra falta de naturalidad al expresarnos”*¹⁹.

- La danza estará siempre acompañada de una importante dimensión afectiva relacionada con la inteligencia intrapersonal o emocional
- Nuestras experiencias son vividas antes que racionalizadas y van acompañadas de connotaciones afectivas y emocionales que permiten un aprendizaje verdaderamente significativo, con una ordenación mental más duradera
- La dinámica vivencial del cuerpo permite una comprensión más enriquecedora, cercana, personal y dinámica de los conocimientos
- La danza y el desarrollo corporal requieren de complejos procesos mentales, síntesis, simbolización, análisis, abstracción, relación, asociación, necesarios para el pensamiento lógico-abstracto y el conocimiento intelectual
- Preparando el cuerpo, su sensibilidad y su capacidad perceptiva, podremos ser más conscientes de nuestra realidad tanto social como personal y abrir caminos expresivos en el campo de la creación

- La danza como forma de expresión que evoluciona hacia la comunicación, como privilegiado instrumento para el descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo, de los otros y del entorno
- La danza como una educación en valores que contribuye al desarrollo de la humanidad
- La estimulación de la creatividad a través de la danza abre nuevas posibilidades en el uso consciente del movimiento del cuerpo, el ritmo, el espacio y el contacto con el entorno, permitiendo la construcción de nuevas formas de entendernos y de configurar, organizar y transformar nuestra realidad vital
- Podemos establecer vínculos con la vida del niño y la niña a través de temas cercanos a su realidad o ámbitos que no pertenecen a su contexto habitual pero que son cercanos a su comprensión del mundo

A través de una exploración corporal creativa estamos desarrollando el potencial expresivo del individuo. La danza debe ser entendida como una forma de expresión –espontánea, controlada, socializada o elaborada– que evolucionará hacia la comunicación. Por ello, contiene el valor educativo que conlleva la posibilidad de expresarse cada uno como es dentro del grupo, sintiendo la importancia de su aportación individual para la ejecución exitosa de la composición coreográfica grupal. La danza y la vivencia corporal debe ser concebida en todas las etapas educativas como un privilegiado instrumento para el descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo, de los otros y del entorno, que facilita el desarrollo integral y armónico del ser humano –afectivo, cognitivo y psicomotor–, al tiempo que aporta a la tarea educativa la dimensión artística. “...no olvide jamás que la pedagogía de la danza es una tarea orientada hacia el arte”²⁰. En este sentido, la danza en la educación ha de seguir las directrices de la educación artística en la actualidad. Esto es, una educación no basada en el aprendizaje de una serie de técnicas o destrezas, sino en la atención a la diversidad y el fomento del pensamiento divergente, que entienda el arte como vehículo de expresión de sentimientos y de comprensión de la realidad. Una educación en valores que contribuya al desarrollo de la humanidad.

Una educación por y para la danza debe de valorar y promover la diversidad y la creatividad, mediante la estimulación de los mecanismos mentales que la contienen –fluidez, adaptabilidad, divergencia, flexibilidad, originalidad– también desde la vivencia corporal. “Considero la educación de la danza como una responsabilidad de formación en la que la importancia será siempre dada al ser humano en toda su corporalidad. [...] ¿Es pues, la formación del cuerpo? Sí, puesto que es un fenómeno de crecimiento en el que el movimiento físico, la agilidad espiritual y la flexibilidad mental deben estar equilibradas a fin de llevar a bien esta metamorfosis del cuerpo del hombre en instrumento”²¹.

La estimulación de la creatividad a través de la danza consigue movimientos personales y originales, alejados de los modelos convencionales, así como una vivencia corporal que genera seguridad y confianza en nuestras posibilidades para utilizar de manera consciente el movimiento de nuestro cuerpo, el ritmo, el espacio y el contacto con el entorno. Todo ello nos permite la construcción de nuevas formas de entendernos y de configurar, organizar y transformar nuestra realidad y nuestra vida. Esto supone una verdadera aportación en comparación con otras metodologías corporales y psicomotoras, al tiempo que conecta la danza con otras disciplinas artísticas como las artes plásticas, visuales, la poesía, la literatura o la música. La danza es un lenguaje artístico que debería estar contemplado como área específica dentro de la educación estético-artística. Un trabajo educativo sistemático en relación a la danza creativa y la expresión corporal necesita de la integración de otras formas de arte, en sintonía con la idea de enseñanza globalizada de las diferentes materias artísticas, tal y como defienden las últimas tendencias dentro de la pedagogía del arte y reflejan las programaciones curriculares oficiales.

El tratamiento educativo de la danza debe favorecer su integración en el aula como un aprendizaje en continua relación con el resto de contenidos y áreas educativas, dentro de una didáctica globalizada e interdisciplinar. La danza en la escuela, como ya vimos en el capítulo anterior dedicado a la danza creativa o danza educativa moderna, no debe ser entendida exclusivamente como el aprendizaje de una serie de gestos codificados. La danza en la etapa escolar debe combinar la psicomotricidad, la educación corporal y la expresión corporal, con principios referentes a la danza creativa y el arte. El objetivo principal será enriquecer los movimientos naturales y espontáneos del alumno o alumna aprovechando sus singularidades, su personalidad, su sensibilidad y sus posibilidades corporales, motoras y expresivas. Esta nueva perspectiva educativa de la danza no debe olvidarse de las danzas infantiles o populares, en las que el aprendizaje es principalmente imitativo y con las que trabajamos aspectos psicomotores tan importantes como la independencia motriz, la coordinación, el control tónico-postural, la respiración, el equilibrio, la estructuración espacial, la estructuración temporal, la relajación, la afirmación de la lateralidad, el ritmo, la memoria, la concentración, la escucha o la coordinación con los otros.

Se trata, pues, de una didáctica de la danza acorde al sentir del niño y la niña, a su evolución física, intelectual y emocional, que nos exige conectar con su universo conocido, con su mundo de imágenes y su repertorio de movimientos. La enseñanza de danza para niños y niñas debe nutrirse directamente de sus experiencias cotidianas, debe estar conectada con la vida misma del niño y la niña, con su realidad humana y social. Para establecer estos vínculos podremos abordar temas cercanos a su realidad vital, aunque también es importante comprender que el niño y la niña se interesan y conectan con ámbitos que no pertenecen a su contexto habitual y entonces lo importante será la manera en que los acercamos a su experiencia y comprensión del mundo. Sólo a través de una profunda auto-identificación con la actividad será posible la conexión con la sensibilidad emocional del niño o niña. Sin olvidarnos nunca de la relación con la música y los demás lenguajes expresivos. La danza en la escuela debe saber del conocimiento de uno mismo o una misma, del entorno y, por supuesto, del arte²².

La comprensión del hecho creativo debe ser abordada desde la práctica artística, para entender el arte, en este caso de la danza, como expresión de dolor, alegría, diversión, amor, protesta, etc. Es importante que el niño y la niña comprendan que el acontecimiento artístico puede resultar de la creación propia o de la colectiva. Es decir, que el arte, el acto de la creación, puede ser compartido y elaborado por varias personas en colaboración. De esta manera el niño y la niña obtienen una mayor comprensión de la importancia de su contribución individual en un proyecto amplio como es la composición grupal de movimiento.

Por otro lado, debemos valorar al niño o niña como creador con criterios estéticos y no sólo con criterios afectivos, respetando y fomentando su creatividad, autonomía y competencia. Esto significa respetar los procesos creativos y de aprendizaje de cada niño y cada niña y, en ningún caso, exigirle una serie de habilidades corporales que debe demostrar o superar. El alumno va a ser el protagonista, generando sus propuestas y realizando diferentes composiciones creativas relacionadas con la danza y con la expresión del cuerpo. Debemos evitar un aprendizaje unidireccional y favorecer que el niño y la niña realicen sus conquistas y descubrimientos por sí mismo o en relación con los otros y obtenga así un alto grado de implicación e identificación con la actividad.

Para que todos estos principios y premisas puedan llevarse a cabo dentro de la enseñanza de la danza es necesario reflexionar y redefinir los procesos metodológicos de la praxis educativa, esto es, el modo en que los conocimientos son mostrados y transmitidos. La renovación didáctica de la danza, que como hemos visto tiene lugar a partir de 1920 dando lugar a la llamada danza educativa moderna, constituye la base de nuestras creencias didácticas, que exponemos a continuación bajo el nombre combinado de danza educativa/creativa.

Esta metodología tiene como objetivo principal el desarrollo del potencial creativo a través de la danza. Por ello, uno de los primeros principios metodológicos es que el aprendizaje se produzca desde la exploración personal, la vivencia corporal y el descubrimiento guiado. Es importante que el alumno experimente la disciplina artística de la misma forma que el creador o el artista se enfrenta a ella. El proceso creativo debe ser cuidadosamente tratado, pues constituye un aprendizaje en sí mismo, una vivencia que enriquece y que también se puede disfrutar. Esto debe inspirar la organización del trabajo diario del aula, desde los criterios metodológicos a la selección de materiales, la definición de las pautas de actuación pedagógica o la configuración de las dinámicas diarias de trabajo, incluyendo dentro de éstas la exploración, creación y expresión a través del movimiento como prioridades didácticas tan importantes como el estudio de la técnica corporal. El proceso de enseñanza-aprendizaje contendrá un carácter investigador, propiciando situaciones didácticas en las que el alumno o alumna pueda descubrir, experimentar y pensar por sí mismo o misma, apoyando su curiosidad e impulsando procesos de búsqueda. Creando un ambiente favorable para que el alumno o alumna se anime a expresar sus opiniones e ideas, a crear e inventar a la vez que aprende a valorar y reflexionar de manera crítica para evitar relaciones competitivas y favorecer las cooperativas, y conseguir la apropiación consciente del conocimiento mediante un proceso de codificación de la experiencia. El educador o educadora debe tener en cuenta que su labor no acaba con la transmisión de una serie de aprendizajes o destrezas, sino que debe desempeñar un papel de orientador u orientadora para descubrir al alumno o alumna aquellos procesos creativos de aprendizaje que mejor se adapten a su personalidad, sensibilidad o expresión.

La danza educativa/creativa se interesa más por los aspectos formativos que por el rendimiento o resultado objetivo que se obtenga. Esto significa que se enfatizará *el aprender a través del proceso creativo*, valorando y cuidando tanto los resultados obtenidos como el proceso de trabajo que nos conduce a ellos. *“Aquello que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creada, sino su proceso creador, es decir, ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que se está creando, esto es lo que afianza la personalidad. [...] Lo que no queda plasmado en el papel, aquello que no se puede elogiar como obra maestra, puesto que no se ve ni se oye, es importante, porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser, y es el alimento de sus raíces, que ha sido engendrado durante el proceso creativo”*²³. Dentro del proceso se debe favorecer la resolución creativa de problemas, que como vimos al hablar de la danza educativa moderna, puede realizarse de manera individual o colectiva. Esto implica el desarrollo de la intuición respecto a las posibilidades de los materiales y de habilidades analíticas para idear el trabajo y comprender el riesgo que implica la creación.

Para enriquecer el proceso podemos ayudarnos de elementos motivadores, estimuladores, con los que conseguir el ambiente adecuado y la creación de movimientos cargados de sensibilidad que favorezcan la relación con los otros. Los materiales o elementos motivadores destinados a estimular la percepción y la movilización pueden ser variados: palabras o formas evocadoras, relatos o cuentos, imágenes o fotografías, objetos o juguetes, músicas, conceptos opuestos o

- La comprensión del hecho creativo debe ser abordada desde la práctica artística ya sea individual o colectiva
- Importancia de la contribución individual en un proyecto amplio
- Valorar al niño o niña como creador con criterios estéticos y no sólo afectivos
- Favorecer que genere sus propuestas, conquistas y descubrimientos por sí mismo o en relación con los otros y obtenga así una gran implicación e identificación con la actividad
- La danza educativa /creativa busca el desarrollo del potencial creativo a través de la danza desde la exploración personal, la vivencia corporal y el descubrimiento guiado
- Descubrir, investigar, experimentar y pensar por sí mismo o misma, apoyando su curiosidad e impulsando procesos de búsqueda
- Crear e inventar a la vez que se aprende a valorar y reflexionar de manera crítica para evitar relaciones competitivas, favorecer las cooperativas, y conseguir la apropiación consciente del conocimiento mediante un proceso de codificación de la experiencia
- Aprender a través del proceso creativo, valorando y cuidando tanto los resultados obtenidos como el proceso de trabajo

- Resolución creativa de problemas, desarrollo de la intuición y de habilidades analíticas para idear el trabajo y comprender el riesgo que implica la creación
- La exploración creativa va a depender de las posibilidades personales, los materiales motivadores de la acción y la capacidad del docente para hacer preguntas o sugerencias que estimulen y conduzcan a la reflexión
- Una educación por y para la danza no puede ignorar la perspectiva lúdica; el juego sensomotriz y el juego de imitación o simbólico constituyen herramientas útiles para una pedagogía de la danza enfocada a la formación escolar
- Educadores y educadoras deben estar receptivos y atentos para intervenir y adaptar los contenidos y las estrategias metodológicas a las necesidades y demandas de los alumnos y alumnas
- El tratamiento educativo de la danza posibilita un marco seguro donde alumnos y alumnas se sienten respetados, valorados, escuchados y reconocidos para explorar, descubrir y relacionarse con los demás y con el espacio

contrastados, etc. La exploración creativa del alumno o alumna va a depender de sus posibilidades personales y de la capacidad del docente para hacer preguntas o sugerencias que estimulen y dirijan al alumno o alumna a la reflexión. Es importante pensar sobre la posibilidad de materiales artísticos no estrictamente infantiles para la motivación de los niños y las niñas en edades tempranas. Realmente podría afirmarse que no existen materiales más o menos infantiles, sino la mayor o menor habilidad del profesor o profesora para transformar cualquier material en elemento didáctico y elaborar sus aplicaciones educativas. Es importante en este sentido, poder trabajar con materiales artísticos de primer orden, esto es, arte con mayúsculas. Lo más difícil será entonces, seleccionar materiales de calidad y saber adaptarlos adecuadamente. Para ello será imprescindible utilizar materiales que personalmente nos gusten, que comprendamos y valoremos, porque ese disfrute y respeto es lo que debemos transmitir a nuestros alumnos y alumnas.

Otra posibilidad es el uso de objetos como elementos estimuladores de la acción. El contacto con objetos y juguetes proporciona valiosas experiencias sensorio-perceptivas a través del descubrimiento de sus características objetivas –forma, tamaño, textura, peso, movilidad o sonoridad– y de las asociaciones simbólicas e imaginativas que nos susciten, ofreciendo unas extraordinarias posibilidades para el juego motriz. Una educación por y para la danza no puede ignorar la perspectiva lúdica. El juego, como actividad natural en estas edades, constituye un importante motor de desarrollo de aspectos emocionales, intelectuales y sociales. De ahí la necesidad de dotar de carácter lúdico a cualquier actividad que se realice en el aula. El juego favorece la elaboración y el desarrollo de estructuras de conocimiento y de esquemas de relación. Este es el juego sensomotriz con el que el niño y la niña desarrollan su capacidad perceptiva y la consciencia de su lenguaje corporal y sus sentimientos. Tras el juego sensomotriz llegará el juego simbólico, en el que se desarrolla la capacidad de representar distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada. El juego simbólico, cargado de afectividad, ayuda al niño y la niña a comprender la realidad que le rodea, al tiempo que configura la concepción sobre sí mismo y los demás, estableciendo relaciones, asociaciones y comparaciones. Las actividades lúdicas representan un verdadero entrenamiento funcional para el niño y la niña, al favorecer los mecanismos cognitivos que permiten el paso de la representación activa a la representación mental y participan en la configuración de la propia imagen y personalidad. A través del proceso de simbolización reproducido en el juego, el niño y la niña proyectarán sus necesidades expresivas. La actividad lúdica es indispensable para la vivencia educativa del cuerpo, por ello, el juego sensomotriz y el juego de imitación o simbólico, ya sea como observador o ejecutante, constituyen herramientas útiles para una pedagogía de la danza enfocada a la formación escolar, tanto en las primeras etapas preescolares donde el juego es el principal método de aprendizaje, como en la etapa de Educación Primaria, en la cual tiene presencia importante en el desarrollo social.

Todas estas orientaciones para la inclusión de la danza en la escuela a través de una metodología creativa/educativa no constituyen una propuesta de trabajo cerrada e inalterable, sino una guía orientativa enfocada a desencadenar una reflexión pedagógica con el fin de adecuarse a las diferentes circunstancias. Como educadores y educadoras debemos estar receptivos y atentos. Debemos estar a la escucha para intervenir adecuadamente y saber adaptar los contenidos y las estrategias metodológicas a las necesidades y demandas que nos presenten los alumnos y alumnas. Sólo a través de un proceso de enseñanza en el que el alumno o alumna se sienta partícipe, conseguiremos que el proceso se enriquezca y se disfrute, que el aprendizaje sea significativo y válido, en definitiva, educativo. *“Hemos de tener en cuenta que el niño es muy receptivo y que puede percibir gran cantidad de información que a menudo emitimos sin darnos cuenta a través de los gestos y las acciones corporales. Por ejemplo, puede notar rechazo o indiferencia si el adulto acostumbra a no mirarlo cuando habla con él/a, aunque le diga bonitas palabras. Puede notar que está enfadado, angustiado o tenso (aspectos que entorpecen la relación) o por el contrario tranquilo, relajado y contento (aspectos que pueden favorecer la comunicación)”*²⁴. Como ya reparamos en el capítulo dedicado al cuerpo en la escuela, los educadores y educadoras de la danza deben ser conscientes de la relación corporal y afectiva que establecen con los alumnos y alumnas. Montserrat Rizo dice al respecto: *“El educador entra en una relación profunda con el niño/a mediante la mirada, el tono muscular del cuerpo, su disposición, la voz, la expresión oral, esperando el tiempo necesario para que el niño exprese y así ver el deseo de contacto, la expresión de su demanda, de estar satisfecho, de rechazo, de acercamiento, de querer mantener determinada situación”*²⁵. Los docentes han de tener presente que son modelos de referencia importantes para los alumnos y las alumnas y, en consecuencia, deben plantearse la valoración, la utilización y el respeto que muestran hacia la expresividad y la comunicación a través del lenguaje corporal no verbal.

El tratamiento educativo de la danza debe posibilitar un marco seguro donde alumnos y alumnas se sientan respetados, valorados, escuchados y reconocidos²⁶ para atreverse a explorar, descubrir y relacionarse con los demás y con el espacio físico. La enseñanza de la danza en la escuela pretende crear un espacio abierto a las diversas capacidades, sensibilidades y formas de entender la danza, abierto también a la interrelación con otras disciplinas artísticas que enriquezcan la enseñanza, abierto, decididamente, a una concepción amplia de la danza y su aprendizaje.

Notas:

¹ Fux, María: *Danza, experiencia de vida, op. cit.*, p.34.

² Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

³ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela, op. cit.*, p.230.

⁴ Wallon, Henri: *Los orígenes del carácter del niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1975, p.169.

⁵ Márquez Antoñanzas, Patricia: “Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal. Hacia una didáctica del cuerpo en movimiento”. Directora: Marián López Fernández-Cao. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2002, p.15.

⁶ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela, op. cit.*, p.249.

⁷ Martín Domínguez, Delia: *Psicomotricidad e intervención educativa, op. cit.*, p.63.

⁸ Ossona, Paulina: *La educación por la danza: Enfoque metodológico, op. cit.*, p.133.

⁹ Arnheim, Rudolf: *El pensamiento visual, op. cit.*, p.12-13.

¹⁰ Martín Domínguez, Delia: *Psicomotricidad e intervención educativa, op. cit.*, p.118.

¹¹ Landalf, Helen: *Moving is relating*, Lyme, A Smith and Krauss Book, 1998, p.3. (Traducción propia)

¹² Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988, p.132-137

¹³ Landalf, Helen: *Moving is relating, op. cit.*, pp.2-3. (Traducción propia)

¹⁴ *idem*, p.4. (Traducción propia)

¹⁵ Maschat, Verena: *El efecto social y emocional de la danza coral*. En revista *Orff-España*, vol.9, Asociación Orff-España, Madrid, 2006, p. 9.

¹⁶ Landalf, Helen: *Moving is relating, op. cit.*, p.3. (Traducción propia)

¹⁷ *idem*, p.5. (Traducción propia)

¹⁸ Harf, Ruth, Kalmar, Débora y Wiskitski, Judith: *La Expresión Corporal va a la escuela, op. cit.*, p.230.

¹⁹ Fux, María: *Danza, experiencia de vida, op. cit.*, p.40.

²⁰ Wigman, Mary: *El lenguaje de la danza, op. cit.*, p.96.

²¹ *idem*, p.97.

²² Hugues i Batlle, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil, op. cit.*, p.10.

²³ Bisquert Santiago, Adriana: *Las artes plásticas en la escuela, op. cit.*, p.93.

²⁴ Hugues i Batlle, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil, op. cit.*, p.16.

²⁵ *idem*, p.22.

²⁶ *idem*, p.18.

IV. Didácticas interdisciplinares artes plásticas-danza

- La interrelación entre las diferentes formas de arte es una tendencia cada vez más presente en el panorama artístico y educativo actual

- Las aplicaciones didácticas derivadas de aquel ideal de fusión artística de las vanguardias se traducen en innovadores proyectos educativos sobre integración artística

- Las técnicas de intervención psicomotriz contemplan un proceso en tres fases: *percepción*, *experimentación*, a través de la vivencia sensorio-motriz y simbólica, y *representación*, a través de la expresión plástica, la verbalización y el análisis sobre lo vivido y representado

- Se conecta lo corporal, lo emocional y lo intelectual, y se accede de manera autónoma a la codificación de conceptos

La interrelación entre las diferentes formas de arte es una tendencia cada vez más presente en el panorama artístico y educativo en nuestros días, pero no es un invento de nuestra época. Podría afirmarse que se remonta a los inicios de la actividad artística en la era prehistórica. Las formas de expresión nacieron de una manera integrada, mezcladas unas con otras como respuesta a una necesidad común: la fusión del individuo con la naturaleza contextual. A partir del desarrollo de la cultura, las artes se fueron abriendo camino de una manera cada vez más autónoma, hasta que en el siglo pasado se vuelve a un intento de integración artística, como si, desandando el camino, volviésemos sobre nuestros pasos hacia los orígenes.

Las propuestas artísticas interdisciplinares de principios del siglo XX contagian la escena europea, al tiempo que salpican el ámbito de la investigación pedagógica. Las aplicaciones didácticas derivadas de aquel ideal de fusión de todas las artes, se van a traducir en innovadores proyectos sobre integración artística que, lamentablemente, no llegaron a materializarse en la práctica docente de las instituciones oficiales. Por ello su legado no ha llegado a las programaciones curriculares actuales, en las que el aprendizaje escolar continúa parcelado en conocimientos estancos, estableciendo límites que no existen en la vida, y menos aún en la realidad del niño o la niña. Por otro lado, tal y como vimos en los capítulos anteriores, en el siglo XX va tomando fuerza otra línea de investigación pedagógica que se interesa por el estudio del cuerpo y sus posibilidades educativas, defendiendo su incorporación al currículum escolar dentro de áreas interdisciplinares.

En el presente capítulo nos proponemos revisar los antecedentes pedagógicos que, dentro de esta línea de integración artística, conocemos a lo largo del siglo XX. El primer referente significativo que encontramos son las teorías psicomotrices, cuyo origen en los inicios del siglo pasado ya hemos estudiado en el apartado dedicado al tratamiento del cuerpo en la escuela. La evolución de las técnicas de intervención psicomotriz ha organizado su metodología práctica en un proceso que contempla tres tiempos o fases que se desarrollan según diferentes espacios y materiales. Desde la primera fase de la *percepción* se desarrolla la *experimentación*, esto es, la vivencia corporal y la experiencia sensorio-motriz. En esta segunda fase se fomenta la expresión espontánea del cuerpo a partir de materiales que favorezcan una exploración motriz libre, pero segura, así como su vivencia simbólica: materiales blandos como colchonetas, goma-espuma, aros, telas, cuerdas o pelotas.

Finalmente, y esto es lo que nos interesa llegado este punto de la investigación, la actividad psicomotriz culminará con la fase de la *representación*, materializada a través de la expresividad plástica o gráfica. En esta última fase el cuerpo descansa con el fin de reflexionar sobre la vivencia motriz a través de imágenes en las que aflora la dimensión simbólica del cuerpo. La representación plástica de la actividad motriz conlleva la utilización y la transformación creativa de las imágenes mentales construidas, que deben ser transportadas de un medio artístico a otro. Esta última fase del proceso psicomotriz se completa con la verbalización y el análisis sobre lo vivido y lo representado, con el fin de ser más conscientes sobre el aprendizaje adquirido y abrir nuevas vías para profundizar en el conocimiento del cuerpo. De esta manera quedará conectado lo corporal, lo emocional y lo intelectual, accediendo de manera autónoma a la codificación de conceptos relacionados con otras materias como son las matemáticas, la lengua o las ciencias.

Dentro de esta metodología psicomotriz podemos observar la presencia de una actividad de movimiento y expresión corporal en profunda interrelación con la creación plástica. Existen otros ejemplos didácticos que de manera similar trabajan dentro de un ámbito de interdisciplinariedad entre el arte plástico y la danza.

La pedagogía de la Bauhaus

Dentro de las instituciones educativas de la primera mitad del siglo XX que defendieron un auténtico proyecto de integración artística hay que destacar, sin lugar a dudas, la escuela alemana de la Bauhaus. En esta famosa institución nacida en Weimar en 1919, numerosos artistas de vanguardia desarrollaron y aplicaron nuevas líneas pedagógicas que aún hoy siguen vigentes después de más de setenta años desde su cierre en 1933, especialmente en el campo de la arquitectura y el diseño. Si bien es cierto que desde su apertura estuvo enfocada a una formación artística profesional, y no a una educación artística infantil o juvenil, la escuela de la Bauhaus marcó un hito en la historia del arte, constituyéndose como uno de los más importantes proyectos de pedagogía artística dentro de la historia de la educación estética.

Bajo una visión interdisciplinar del arte, la pedagogía de la Bauhaus postuló como uno de sus principales objetivos fundacionales la *fusión de todas las artes*. Este antiguo concepto artístico, que vivía un importante resurgir en aquellos años, aspiraba al ideal de la *obra de arte total*, esto es, a la creación de la obra de arte como una representación unitaria capaz de aunar todos los géneros artísticos.

Johannes Itten (1888-1967), miembro fundador de la Bauhaus, fue una figura decisiva en la primera etapa de esta escuela. Desarrolló con tal éxito su curso preliminar o preparatorio para aquellos alumnos recién ingresados en la escuela, que fue decisivo para el ideal pedagógico de la Bauhaus, al tiempo que influyó en enseñanzas similares de otras escuelas de Bellas Artes, así como en escuelas de Artes y Oficios e incluso en las de enseñanza secundaria. Las enseñanzas que impartía en su curso preliminar resultan realmente interesantes en el ámbito de nuestra investigación, pues en ellas encontramos una especial atención al *sentido de la motórica* dentro del proceso artístico y de la *sistematización de las formas artísticas*. Efectivamente, Itten iniciaba sus clases con *ejercicios gimnásticos* en los que se pretendía la relajación corporal a través de sacudidas y movimientos caóticos que despertaran en el cuerpo la expresividad. También realizaba *ejercicios rítmicos de las formas* en los que “*los alumnos debían mover el cuerpo para ser “libres”, contraerse convulsivamente, al tiempo que experimentaban físicamente el movimiento y el ritmo como principio existencial básico y como principio organizativo plástico*”¹. Los resultados de estas improvisaciones corporales eran apuntes gráficos espontáneos surgidos a partir de las situaciones emocionalmente vividas. Itten nos muestra así su confianza en la expresión libre y espontánea como paso previo a los procesos constructivos e intelectuales. Creía –y esta creencia será recogida por su sucesor en el curso preliminar el profesor László Moholy-Nagy– en la agudización de la sensorialidad del alumno para mejorar su vivencia anímica y sus habilidades mentales, acentuando, en general, lo emocional frente a lo intelectual.

Dentro de la concepción pedagógica de Itten, que recoge las enseñanzas de su profesor Adolf Hölzel, resultaba de vital importancia la vivencia profunda de la obra: “*No te desanimes si tu copia no reproduce el original. Cuanto más viva sea la experiencia del cuadro en ti, tanto más perfecta será también tu reproducción, que es la más exacta medida para la intensidad de tu vivencia. Tú vives la obra de arte, ella vuelve a nacer en ti*”. En sus clases los alumnos debían experimentar los elementos y figuras básicas de la plástica primero de una manera motora, a través del cuerpo en movimiento, y después, tras la vivencia corporal daban paso al trabajo más intelectualizado, esto es, a la construcción abstracta. La experimentación a través del cuerpo era un paso previo que mejoraba la intelectualización de los conocimientos plásticos. La práctica pedagógica de Itten en la educación por el arte iba del experimentar subjetivo al reconocer objetivo, de una manera similar a lo que hemos visto que ocurría en las prácticas psicomotoras.

Otro de los puntos importantes de la filosofía de Itten, proyectado tanto en su práctica pedagógica como en la artística, fue su enorme interés hacia el ritmo y el principio dinámico en el arte, estudiando la relación existente entre movimiento y forma. En 1921, lo explicaba de esta manera: “*Todo lo vivo se manifiesta al hombre por medio del movimiento. Todo lo vivo se revela en formas. Así, toda forma es movimiento y todo movimiento se manifiesta en forma. Las formas son el envase del movimiento y los movimientos el ser de la forma...*”². Itten se interesó por enseñar a sus alumnos el dibujo de *desnudos rítmicos*, en los que no pretendía una representación anatómica del modelo, sino una representación de su forma expresiva. “*Es importante que exista un movimiento de manos homogéneo, que todo esté en movimiento*”. Todo debía coexistir mediante el movimiento armónico, desde las manos del dibujante y sus trazos sobre el papel, hasta los movimientos del modelo y, todo ello, dentro del movimiento rítmico de la música: el dibujo de los *desnudos rítmicos*

- Bajo una visión interdisciplinar del arte, la pedagogía de la Bauhaus defendió la fusión de todas las artes

- Atención al sentido de la motórica dentro del proceso creativo y de la sistematización de las formas artísticas mediante improvisaciones corporales en los que experimentaban físicamente el movimiento y el ritmo como principio existencial básico y como principio organizativo plástico
- Importancia de la vivencia profunda y anímica de la obra que acentúa lo emocional frente a lo intelectual
- Experimentar los elementos y figuras básicas de la plástica a través del cuerpo en movimiento mejora la intelectualización y la construcción abstracta
- Interés hacia el ritmo y el movimiento en el arte y su relación con la forma



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Johannes Itten: *Caminante*, 1918.
Peiffer - Watenphul: *Desnudos movimientos del ritmo*, 1920.
Isabel Fischer: *Dibujando a compás*, s/f.
Cizek Heinz Reichenfelser: *Ritmos ornamentales en movimiento*, 1922.

- El dibujo de desnudos rítmicos buscaba la forma expresiva a través del movimiento armónico de la mano que dibujaba, el modelo y la música

era acompañado con audiciones. En este sentido incluyó el curso de *Teoría de la armonización* impartido por una profesora de música, Gertrud Grunow, en el que se realizaban experiencias sobre música y movimiento libre. Itten también investigó las relaciones entre color y música, problema que igualmente interesó a otro maestro de la Bauhaus, Wassily Kandinsky.

La pedagogía de Johannes Itten debe ser entendida dentro del contexto de los movimientos de reforma pedagógica que vimos anteriormente y que se caracterizan por tomar como punto de partida al alumno o alumna, con el fin de fomentar su talento y habilidades personales, consideradas potencialidades latentes y ocultas. De esta manera, se enfatiza un proceso de aprendizaje basado en la apropiación libre y espontánea, frente al aprendizaje mecánico y acumulativo de conocimientos de los antiguos sistemas escolares. Itten se encargó de recoger los fundamentos característicos de estas tendencias para aplicarlos de forma muy efectiva a la pedagogía del arte. Para él, el problema del arte y su aprendizaje era fundamentalmente un problema en relación al individuo y sus posibilidades creativas, y toda su obra artística y pedagógica se halla entre los dos polos que van del sentimiento al intelecto, de la expresión a la construcción, de lo emocional a lo racional.

- Proceso artístico y creativo que acentúa lo emocional y expresivo

Como ya hemos visto, Itten acentuó lo emocional y expresivo en el proceso artístico, dando una dimensión esencialmente individual a su visión de la enseñanza artística. Esta visión le enfrentó a la filosofía general de la Bauhaus, más preocupada por la dimensión social, la integración del arte en la industria mecanizada y la investigación de los nuevos medios técnicos con fines artísticos. Cuando Itten se marchó de la Bauhaus en 1923, Gropius llama a Moholy-Nagy a ocupar su puesto como profesor del curso preliminar, artista más cercano a sus concepciones filosóficas, pedagógicas y artísticas.

Un año antes, en 1922, llega a la Bauhaus Wassily Kandinsky (1866-1944) iniciando una importante labor pedagógica que abarca once años. Al igual que Gropius, Kandinsky defendía la idea de que el arte *no se puede aprender*, pero, pese a ello, desde hacía algunos años se había interesado por alternar sus reflexiones teóricas con sus prácticas artísticas y docentes. Sus anteriores estudios en derecho y economía le habían capacitado en el desarrollo de un marcado carácter analítico para el pensamiento abstracto. De este modo, Kandinsky poseía gran facilidad para formular y exponer de una manera clara todos sus razonamientos y sus experimentaciones artísticas. Pese a este espíritu decisivamente analítico que también contagia su labor docente en la Bauhaus, no abandonará jamás la búsqueda de un nuevo *Arte sintético*, por otro lado, tan anticipadamente anunciado, al cual encomienda también la enseñanza.

- *Un arte debe de aprender de otro para después utilizar sus propios medios de la misma manera*
- Concepto de síntesis en Kandinsky influido por la temprana capacidad que demuestra para la sinestesia y eidetismo
- Ideal de síntesis artística en el terreno formativo y educativo como fuerza organizadora que proporcione un conocimiento del arte en conjunto, superando las tradicionales divisiones por géneros

Ya en 1912, diez años antes de su ingreso en la escuela de la Bauhaus como profesor de pintura, Kandinsky publica en el almanaque *Der blaue Reiter* (El jinete azul) una obra de teatro titulada *Der gelbe Klang* (El sonido amarillo), la cual representa un interesante documento sobre su visión personal acerca de la concepción de la *obra de arte total* que integra diferentes ámbitos artísticos. También en 1912 publicaba su primer libro teórico *De lo espiritual en el arte*, en el que deja constancia de su defensa de este ideal de fusión artística: *“La comparación entre los medios de las diferentes artes y la inspiración de un arte en otro sólo tiene éxito si la inspiración no es externa sino de principio. Es decir, un arte debe de aprender de otro, cómo éste utiliza sus propios medios para, después, a su vez, utilizar sus propios medios de la misma manera; es decir, según el principio que le sea propio exclusivamente. En este aprendizaje, el artista no debe olvidar que cada medio tiene una utilización idónea y que se trata de encontrar esta utilización”*³. Dentro de este concepto de síntesis que concibe Kandinsky tendrá una gran influencia la temprana capacidad que demuestra para la experiencia sinestésica y eidética⁴.

Kandinsky no sólo defiende este ideal de síntesis artística en el marco de su teoría del arte y de su obra, sino también en el terreno formativo y educativo. A pesar de la variedad de sus enseñanzas impartidas en el seno de la Bauhaus, siempre subyace el interés por esta aspiración totalizadora: *“la pintura no como l’art pour l’art, como parte especializada, delimitada, sino como una <<fuerza organizadora>> que capacita a los estudiantes para la síntesis estética, más allá de los límites de los géneros”*⁵. Efectivamente, Kandinsky era un categórico detractor de la enseñanza especializada, organizada en diferentes materias aisladas como compartimentos estancos. En algunos de sus escritos critica la progresiva especialización que tiene lugar a lo largo del siglo XX en todas las esferas vitales y la interrelación entre las diferentes artes que califica de superficial y que sólo ve en muy escasos ámbitos. Según Kandinsky, la enseñanza debería aspirar a un conocimiento del arte en conjunto, superando las tradicionales divisiones por géneros, enfocándose a una formación general: *“el estudiante... debe alcanzar, además de lo profesional, una formación sintética lo más amplia posible. Lo ideal es que sea preparado no sólo como especialista nuevo, sino también como hombre nuevo, puesto que no hay cuestiones “especiales” que puedan ser conocidas o solucionadas aisladamente, puesto que al fin y al cabo todo está encadenado entre sí y es independiente”*⁶.

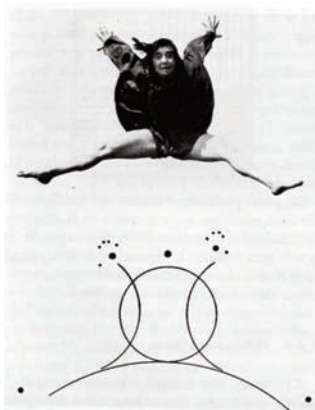
Los ideales artísticos de Kandinsky coinciden plenamente con los anunciados en la Bauhaus, los cuales aspiran a una síntesis artística y social. De manera similar a Schlemmer, Kandinsky habla de la creación de un *ser humano nuevo* que debe surgir de esta enseñanza artística sintética, capaz de establecer una *nueva unidad de acción entre arte, técnica y ciencia*, y que proporcionará una vinculación más armónica entre este *nuevo individuo* y el *nuevo mundo*. La obra de arte total para Kandinsky se encuentra “en la cooperación de música y pintura (pone como ejemplo el Prometeo de Skrjabin) y en la danza, en tanto no sea fin absoluto sino parte integral de una obra completa músico-artístico-danzante”. Así, pese a la progresiva tendencia hacia la abstracción que contiene su obra y su teoría artística, Kandinsky integra la danza dentro de su concepción ideal de síntesis artística.

Otros de los más destacados artistas-pedagogos de la Bauhaus fue Oskar Schlemmer (1888-1943), cuya aportación principal a la pedagogía general de la Bauhaus fue, sin duda, su estudio del ser humano como tema central de su enseñanza. Este interés casi exclusivo por el tema del individuo no sólo aparece en su variada producción artística, sino que va a caracterizar también su práctica docente. En este aspecto, Schlemmer se distancia de las tendencias del resto de los miembros de la Bauhaus, para quienes la investigación de un arte plástico *puro* y abstracto garantizaba su consideración como artistas modernos. En tal contexto, la representación de la figura humana se asociaba de forma automática a la idea del arte tradicional o académico. Pese a ello, Schlemmer no abandonará jamás el tema de la representación del ser humano, convirtiéndolo en su principal preocupación artística, ideológica y pedagógica.

La representación de la figura humana en Schlemmer, tanto en su obra como su enseñanza, no puede ser considerada en ningún caso de académica. Muy contrariamente, se aleja de los cánones normativos de la representación clásica del ser humano, así como también de las tendencias expresionistas de su época, que dentro de la escuela están representadas por Itten y por Schreyer (su antecesor en el taller teatral). Schlemmer consigue encontrar una representación personal de la figura humana en la cual quedan conciliados clasicismo y modernidad, forma orgánica y forma geométrica, sujeto y abstracción, gracias a su interés por encontrar un modelo humano que sea a un tiempo reflejo de su época y canon intemporal, universal, del ser humano. Evitando toda diferenciación de carácter fisiológico o psicológico, reduce la figura humana a su forma esencial y primera, a sus formas estereométricas. En su obra pictórica esta búsqueda de un tipo estandarizante de individuo se traduce en representaciones humanas de tipos quietos, hieráticos, estatuarios, que recuerdan a las representaciones del arte clásico griego. La figuración para Schlemmer no se opone a la abstracción, y de esta manera, sus aspiraciones artísticas quedaban bastante próximas a las investigaciones acerca de la forma plástica *pura* de sus compañeros de la Bauhaus. Otro punto en el que conectaban, además de este aspecto formal, era la búsqueda de cierta espiritualidad o metafísica en el arte. Pero, mientras otros la encontraban en la experimentación con formas abstractas, Schlemmer sólo la veía posible a través del estudio del ser humano. El constructivismo figurativo de Schlemmer evolucionará hacia el desarrollo de una figuración de contorno cerrado y más redondo, que él mismo denominará como *hombre de contorno*, y con el cual tomará distancia respecto a la supremacía del ángulo recto y el cubo tan característica del estilo Bauhaus.

Entre el profesorado de la Bauhaus, Schlemmer representa una posición intermedia dentro de las polaridades entre las que se sitúa la pedagogía general de la escuela: las corrientes subjetivas-expresionistas y las tendencias a la creación objetiva, la intuición y el intelecto, la metafísica y la racionalidad, la expresión libre y la creación aplicada, la expresión y la construcción, el sentir y el pensar.

- Creación de un ser humano nuevo que debe surgir de la enseñanza artística sintética, capaz de establecer una nueva unidad de acción entre arte, técnica y ciencia
- La obra de arte total para Kandinsky se encuentra en la cooperación de música, pintura y danza para una obra completa músico-artístico-danzante



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Wassily Kandinsky: Esquema gráfico de un salto de la bailarina Palucca, 1926.
Oskar Schlemmer: Desnudo femenino en movimiento, 1928-29.
Oskar Schlemmer: Desnudo masculino inmóvil, 1928-29.
Oskar Schlemmer: Representaciones esquemáticas de los movimientos del cuerpo, 1928-29.
Cartier-Bresson: Schlemmer con el grupo de teatro de la Bauhaus, 1927-1928.

Schlemmer se resiste a prescindir de la figura humana, a pesar de la enorme fascinación que ejerce sobre él la perfección del sujeto articulado mecánicamente, aquella elegancia armónica perdida por el ser humano que ya sólo es posible en la marioneta o el dios, tal como anticipara Heinrich von Kleist en su ensayo *Sobre el teatro de Marionetas* de 1810, el cual tuvo una gran influencia sobre las tendencias escénicas de la época. Pero frente a la imposición de sus ideas artísticas, en su enseñanza se alejará de toda actitud doctrinaria y respetará siempre las inclinaciones e intereses personales del alumno. Esto se demuestra en el hecho de que en el seno de su taller teatral algunos de sus alumnos desarrollarán proyectos escenográficos completamente independientes de los principios ideológicos de Schlemmer, en los que aparecen marionetas articuladas mecánicamente o juegos abstractos de luz cromática en los que se prescinde de la figura humana. Entre estos últimos destacan los *Juegos reflectores de luz* de Ludwig Hirschfeld-Mack, Josef Hartwig y Kurt Schwerdtfeger, los cuales inspiran a otros maestros como Moholy-Nagy, interesado en los procesos de creación con luz, o Klee, tal como demuestran varias de sus obras.

Schlemmer es el único de todos los maestros de la Bauhaus que mantiene su interés hacia el estudio de la figura humana y su representación dinámica en el espacio, con lo cual, se podría deducir que es el único que sigue consecuentemente la aspiración central de esta escuela de crear un sujeto nuevo para una nueva sociedad. De la misma manera que su figuración antropocéntrica constituye una excepción en el ámbito de la Bauhaus, su enseñanza de *dibujo de desnudos* “en una fase de creciente orientación de la Bauhaus hacia los principios del constructivismo abstracto ofrecía a los estudiantes la única posibilidad de familiarizarse con los problemas de la representación de la figura humana de una manera seria y bajo la dirección de un estupendo dibujante”⁸. Pero esta enseñanza formal de la representación de la figura humana, no era de tendencia académica ni en los contenidos, ni en las formas: los mismos alumnos ejercían de modelos a sus compañeros, posando con el acompañamiento de música (a pesar de las críticas que Schlemmer dedica a la enseñanza de Itten, esta combinación de dibujo y música la toma prestada de él) y de focos de color. A partir de 1928, su obsesión por el tema del ser humano le llevará a crear una enseñanza teórica que titulará directamente como *El hombre*, y que estará orientada a complementar el estudio de la figura humana desde una perspectiva biológica y filosófica.

La interdisciplinariedad que caracteriza su producción artística, también contagiará su actividad docente. A lo largo de sus casi nueve años como profesor de la Bauhaus, se encargará de diferentes talleres: pintura mural, talla en madera, escultura en piedra, metal, teatro, teoría escénica, dibujo de la forma y dibujo de desnudos, como ya hemos visto. Y en todas estas diferentes enseñanzas siempre incluirá el estudio de la figura humana como tema principal, de modo que funcionará como elemento común a todas ellas, de manera similar a cómo concilia su variada actividad artística, y responde a su aspiración totalizadora en el arte.

En consonancia con los objetivos de la escuela, Schlemmer apoya así una enseñanza interdisciplinar y no especializada, aunque en la práctica real este tipo de enseñanza resulta cada vez más difícil de conciliar con la progresiva especialización laboral que requiere una sociedad tecnificada. Schlemmer pretende encontrar un método artístico basado en una serie de reglas o normas cuya validez fuese universal. Ve la necesidad de estudio de estas leyes que rigen la creación artística, aunque considera que su mera aplicación no es suficiente. Este sistema normativo para la creación debe funcionar más bien como un medio para dar forma a las ideas interiores. De este modo, según Schlemmer se debe evolucionar del sentimiento hacia el método, de la intuición a la sistematización, de lo subjetivo hacia lo objetivo.

- Enseñanza interdisciplinar y no especializada que estudia la figura humana desde los diferentes medios: pintura mural, talla en madera, escultura en piedra, metal, teatro, teoría escénica, dibujo de la forma y dibujo de desnudos
- Método de creación artística común a todas las disciplinas que evoluciona del sentimiento a la sistematización

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

María Fux, s/f.

María Fux en clase con alumnos, s/f.

Patricia Stokoe en su estudio, s/f.



Investigaciones argentinas en el campo de la expresión corporal

En la segunda mitad del siglo XX varias bailarinas argentinas influidas por la emergente *Modern Dance* norteamericana y el legado que dejaron las pioneras de principios de siglo en su defensa de una danza libre y natural, así como la nueva corriente de Danza educativa moderna que se extiende en Europa, desarrollan una importante labor, tanto profesional como pedagógica, dentro de la danza contemporánea en su país. Entienden la danza como medio de expresión, de comunicación y de vinculación con la vida que les rodea, y con su entorno cultural y artístico. En este sentido, una parte importante de sus didácticas para la enseñanza de la danza, se interesa por las interacciones entre la danza y las artes y, más concretamente, las artes plásticas.

Sus experiencias e investigaciones, que se harán mundialmente conocidas, se hallan dentro del ámbito de la expresión corporal, entendida como actividad artística integrada en el concepto de danza. La expresión corporal se presenta como una disciplina que posibilita la adquisición de *“un lenguaje corporal propio, rico, amplio y flexible, apoyado en las propias vivencias y sentimientos, y no en una serie de pasos y movimientos prescritos por una escuela o un maestro determinado que, aún en el mejor de los casos, será un lenguaje prestado”*⁹. De esta manera, su metodología de trabajo se encuentra más próxima a la Danza educativa moderna que a los métodos tradicionales de enseñanza de la danza.

Patricia Stokoe (1919-1996) es una de las más importantes integrantes de este grupo de argentinas. Esta bailarina, coreógrafa y pedagoga es considerada como la creadora de la expresión corporal, materia que ella misma concibe como actividad artística que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la comunicación humanas, y que está integrada dentro del concepto de danza y, más concretamente, dentro de la danza creativa. Patricia Stokoe se forma como bailarina clásica y contemporánea en Londres. Su carrera profesional no parece conectar con su comprensión de la danza como expresión integral para todo ser humano. Quizá por ello regresa a su Argentina natal para desarrollar su concepto de expresión corporal que define como *“un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. Es un aprendizaje de sí mismo: qué es lo que el individuo siente, qué quiere decir y cómo quiere decirlo. [...] En este aprendizaje de sí mismo apelamos a su posibilidad de cambio y al aprovechamiento de su propia espontaneidad y creatividad con el objetivo de lograr una mayor profundización y enriquecimiento de su actividad natural. La expresión corporal es, así, una suerte de estilo personal de cada individuo, manifestado a través de sus movimientos, posiciones y actitudes”*¹⁰. La expresión corporal atiende a la necesidad primaria en el ser humano de expresión y de comunicación. Según esta autora la expresión corporal se manifiesta en cuatro niveles de relación: de la persona consigo misma, con los otros, con los seres vivos y con los objetos. Su desarrollo metodológico se organiza y planifica principalmente alrededor de cuatro aspectos: investigación, expresión, creación y comunicación.

El concepto de expresión corporal que Stokoe desarrolla a partir de 1950 engloba educación, arte y salud, y se origina en *“una necesidad social: conceder un espacio de reconocimiento y valor a la individualidad de cada persona como sujeto creador”*¹¹. Para Stokoe todo sujeto es esencialmente creativo y, por lo tanto, un artista en potencia. El desarrollo de esta *personalidad artística* resulta beneficioso y necesario para una educación integral del individuo, como complemento que mejorará aquellas disciplinas académicas orientadas al desarrollo más puramente intelectual. Esta personalidad artística tiene que ver con rasgos de la esencia humana, como la capacidad de sentir, expresarse, crear y comunicar a través de una subjetividad propia. Por ello esta pedagoga defiende la integración de la expresión corporal en la enseñanza sistematizada desde la más temprana etapa de la Educación Infantil, para asegurar un desarrollo integral y armónico del niño o niña que no olvide las áreas sensitivas, motrices, afectivas, creativas, expresivas y comunicativas del aprendizaje. La enseñanza de la expresión corporal en la escuela busca *“brindar a cada niño la posibilidad de descargar sus energías a través del placer del juego corporal, ayudando a enriquecer este juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra, del silencio, los medios artísticos de expresión creadora correspondientes a su edad; estimularle el deseo de descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes en esta disciplina y aplicarlas, como consecuencia, en su vida diaria”*¹².

Para nuestra investigación, nos interesa especialmente la perspectiva de integración artística que Stokoe proporciona a su metodología de trabajo, considerando la expresión corporal como *“un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura”*¹³. El desarrollo de la disciplina bajo este enfoque multidisciplinar aborda las conexiones existentes entre el movimiento y las artes plásticas, considerando *la forma, el color y la plástica* como interesantes estímulos para originar la acción. De esta manera, Stokoe presenta la posibilidad de utilizar obras de arte, como cuadros, imágenes o esculturas, para generar la acción corporal y la composición de movimiento.

- Danza como medio de expresión, de comunicación y de vinculación con la vida que les rodea, y con su entorno cultural y artístico
- Patricia Stokoe define la expresión corporal como disciplina que posibilita la adquisición de *un lenguaje corporal propio, rico, amplio y flexible, apoyado en las propias vivencias y sentimientos*
- Expresión corporal como actividad artística que desarrolla la sensibilidad, creatividad, imaginación y comunicación para que el individuo pueda sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse
- Educación artística en atención a una *necesidad social: conceder un espacio de reconocimiento y valor a la individualidad de cada persona como sujeto creador*
- Integrar la expresión corporal en la enseñanza oficial para asegurar un desarrollo integral y armónico del niño o niña
- Expresión corporal como enseñanza multidisciplinar que conecta el movimiento y las artes plásticas, considerando la forma, el color y la plástica como estímulos para originar la acción

Otra de las figuras que queremos destacar es María Fux (1922). Formada desde muy joven en la técnica clásica, pronto descubre que ese estilo académico no cubre sus necesidades como bailarina y coreógrafa, ni le sirve para transmitir a los demás una audaz visión de la danza que se aleja de las concepciones tradicionales y académicas relacionadas con la danza clásica. Marcha a E.E.U.U. para formarse en la escuela de Martha Graham y vuelve a su país convencida de su auténtica misión, no sólo como artista, sino también como maestra y terapeuta.

- Las relaciones, conversaciones, obras, concepciones e innovaciones que María Fux obtiene de su contexto artístico posibilitan y amplían los recursos para sus danzas y su su práctica docente
- Didáctica para la danza de un marcado carácter multidisciplinar
- Las ideas y conceptos se transforman en las imágenes mentales motivadoras que se reinterpretan corporalmente
- Palabras madres son palabras activas y movilizadoras por las que se visualiza el propio dibujo de cada cuerpo en el espacio
- Comprensión e interiorización de conceptos a través de la vivencia directa del cuerpo en movimiento
- Creación de imágenes movilizadoras a partir de elementos plásticos: la línea, el color o las formas

Desde muy joven María Fux mantiene una estrecha relación con el contexto cultural y artístico de su época. Sus conversaciones, obras, concepciones e innovaciones artísticas influirán sobre ella, posibilitando y ampliando los recursos para sus danzas. *“La conexión con el mundo cultural que me rodeaba tuvo gran influencia en ese periodo de la adolescencia. El movimiento de la joven pintura argentina, los componentes del grupo Orión, pintores, grabadores, escultores, poetas, influían en mis trabajos. Sus conversaciones y su labor a través del simbolismo, del cubismo y lo onírico comenzaron a poblarme de imágenes nuevas y me dieron las posibilidades de alcanzar encuentros de danza más sedimentados”*¹⁴. Este interés hacia otras disciplinas artísticas se reflejará de igual modo en su práctica docente, dotando a su didáctica para la danza de un marcado carácter multidisciplinar. Para María Fux los elementos motivadores en la clase de danza, aquellos capaces de llevarnos a la acción, deben ser tomados de los diferentes campos artísticos. Así, podemos utilizar una palabra, una música, un poema, un cuadro, un color, etc.

El método de Fux se basa en la formación de imágenes mentales a partir de estímulos y conceptos variados, para la posterior reinterpretación corporal de esas imágenes motivadoras. De esta manera, consigue transformar las ideas y los conceptos en movimiento. Dentro de estos estímulos, Fux utiliza lo que denomina *palabras madres*, esto son, palabras activas o movilizadoras que, a través de la imagen que evocan, suscitan en el niño o la niña la necesidad de moverse. *“La palabra tiene que tener fuerza y comunicación directa con el cuerpo”*¹⁵. Palabras como aire, globo, ondulante, límite o vibración, se pueden transformar en movimiento gracias a su capacidad para estimular formas y ritmos corporales. Visualizamos *“por medio de una palabra activa el propio dibujo de cada cuerpo en el espacio y, al ir a ese tipo de encuentro, lo reproduzco en una forma interna que nada tiene que ver con la imagen diaria frente al espejo”*¹⁶. De esta manera, somos capaces de comprender su significado a través de una vivencia directa con nuestro cuerpo. El movimiento interviene directamente en el proceso mental de interiorización de los conceptos y, por ello, este aprendizaje será más personal y significativo para nosotros que si, sencillamente, los vemos escritos en un papel o a través de imágenes.

Otro de los recursos más utilizados por esta pedagoga para la producción de imágenes movilizadoras será el mundo de las artes visuales. En sus explicaciones utiliza habitualmente las analogías plásticas: *“Yo debía hacerle descubrir al niño que en ese espacio puede dibujar, no solo con un lápiz y un papel, sino con el cuerpo, tratando de inventar y de utilizar la música”*¹⁷. *“En ese espacio no nos limitaremos a dibujar lo que sentimos sino que, a través de nuestros encuentros con saltos, con líneas ondulantes, con formas geométricas, vamos a dar posibilidades más amplias a ese cuerpo que va siendo nuestro instrumento”*¹⁸.

Tras su larga experiencia profesional y algunos problemas de salud que le impiden seguir ejerciendo como bailarina, María Fux explorará el mundo de la terapia a través de la danza. Se especializará en la danzaterapia para personas sordas, consiguiendo despertar en estas personas un nuevo descubrimiento de su cuerpo y sus posibilidades expresivas. En estas experiencias como danzaterapeuta utilizará los estímulos visuales, como la línea, el color o las formas como elementos para la movilización sensible del cuerpo, la estimulación expresiva y la transmisión del ritmo y el sonido, especialmente en aquellas personas con deficiencias auditivas. A través de la proyección de diapositivas con colores primarios experimenta la influencia y los cambios que se producen con respecto al cuerpo y su sentido espacial, hasta llegar a la inclusión del *otro* dentro de este espacio. La ausencia de música permite además el trabajo con los diferentes ritmos internos transmitidos después de la vivencia del color. *“El color aumenta la posibilidad de expresarse, especialmente en el caso de los no oyentes, y esa influencia es absorbida por todo el cuerpo. No somos los mismos después de nuestra experiencia con el color”*¹⁹. Así mismo, trabaja con diapositivas que proyectan líneas blancas sobre fondos oscuros, que a su vez también transmiten diferentes ritmos corporales; esto es, color y líneas vivenciadas e interpretadas por el cuerpo.

*“Desde hace años tengo la idea obsesiva de dejar algo más que mi danza: ésta se deshace en el aire una vez finalizada, y esa idea creció en mí, año tras año”*²⁰. Gracias a esta idea de *dejar algo más que su danza*, María Fux nos transmitió por escrito sus personales concepciones acerca de la danza y su enseñanza. En estos escritos nos ofrece su metodología para el aprendizaje de la danza a través de su novedosa y enriquecedora didáctica.

Elizabeth Watts

El trabajo desarrollado por la artista plástica estadounidense Elizabeth Watts resulta de máximo interés en el marco de nuestra investigación. En su libro publicado en 1977, *Towards Dance and Art: A study of relationships between two art forms*, Watts se propone realizar una investigación en profundidad sobre las relaciones entre movimiento y pintura, y más ampliamente entre danza y artes visuales. Para ello comienza por preguntarse acerca de la existencia de una auténtica relación entre las artes y de la viabilidad para plantearla en el contexto de un proyecto pedagógico. Para Watts el concepto de artes integradas no sólo debe referirse al hecho de que el todo puede ser mayor que la suma de las partes, sino que debe partir de la idea de que el todo estaría incompleto sin una de sus partes. Esto significa que en un trabajo de integración artística cada una de las áreas artísticas forma parte indispensable tanto en la apariencia estética de la creación como en la construcción de su estructura interna. En este sentido, la autora critica los cursos de vigente actualidad sobre artes integradas, combinadas o relacionadas, los cuales, si bien introducen elementos pertenecientes a cada una de ellas, adolecen de un estudio minucioso y serio en el cual se analicen y se trabajen sus interrelaciones.

La tradicional división de las distintas áreas artísticas en compartimentos estancos parece haber quedado anticuada, aun cuando pensadores y críticos de arte de la talla de Herbert Read han diferenciado cuidadosamente distintas técnicas educativas para cada uno de los géneros artísticos, asociándolos, a su vez, a distintos procesos mentales. Watts se cuestiona entonces la necesidad dentro de la práctica escolar de separar los diferentes ámbitos de conocimiento, y plantea la integración de las áreas de estudio como herramienta para enriquecer los aprendizajes. Para esta autora, las recientes investigaciones sobre interrelación de las artes deberían aportar nuevas actitudes dentro de los programas curriculares de las escuelas, ya que la integración artística puede alentar el descubrimiento y el conocimiento del mundo y su naturaleza.

Tras sus primeras incursiones en el campo de la interrelación de la danza con otras áreas artísticas, Elizabeth Watts concluye que la integración aparentemente más difícil resulta ser, precisamente, la de la danza con las artes plásticas, debido al elemento temporal presente en la primera y ausente en la segunda: las artes visuales son principalmente fenómenos estáticos, capaces de una contemplación sin prisa, mientras que la danza, al igual que la música y el teatro, resultan acontecimientos dinámicos, que se desarrollan en un tiempo. Sin embargo, a través de su experiencia en el campo de la interrelación de ambas áreas artísticas, Watts ha encontrado muchas conexiones que vinculan estas dos disciplinas, y cree que tales nexos proceden de un origen en común, susceptible de ser objetivado, controlado y ordenado. Este origen en común tiene que ver con el movimiento como elemento generador en la danza y en las artes plásticas. *“Esta comprensión del movimiento parece ofrecer un punto de partida válido desde el que explorar no sólo el mundo de la danza, sino también el aparentemente ajeno mundo de las artes visuales”*²¹. Experiencias de integración artística aparecen como nuevos estímulos para la creación y, también, como respuesta ante la contemplación de una obra de arte susceptible de ser reinterpretada bajo otro medio artístico.

Para Elizabeth Watts, la auténtica fusión artística debe ir más allá de la mera reunión de elementos pertenecientes a las distintas artes. Así, no serían ejemplos de integración artística, ni la representación pictórica del movimiento, al modo futurista, ni la decoración plástica de una coreografía con máscaras. La integración entre danza y artes plásticas se conseguiría, si la danza es creada a partir de la experimentación de movimientos sugeridos por un vestuario o una escenografía plástica en concreto, o también, cuando un pintor es consciente de la relación que existe entre la calidad de sus movimientos gestuales y los rastros de pintura que dejan sobre el lienzo (Watts dedica uno de sus capítulos al pintor Jackson Pollock). Es decir, la integración artística de la danza y las artes plásticas, sólo se conseguirá a través de un diálogo constante entre la percepción visual y la conciencia kinestésica. Ambas actividades requieren primariamente de conciencia y memoria kinestésica, y ulteriormente de la percepción visual, cuando se quiere ordenar las formas y calidades obtenidas, ya sean gráficas o corporales, bajo una composición estética satisfactoria.

- Elizabeth Watts investiga sobre las relaciones entre movimiento y pintura, danza y artes visuales, y su viabilidad pedagógica
- En un trabajo de integración cada una de las áreas artísticas forma parte indispensable tanto en la apariencia estética como en la estructura interna
- Integración de las diferentes áreas de estudio como herramienta para enriquecer los aprendizajes
- Las conexiones entre la danza y las artes plásticas tienen su origen en el movimiento como elemento generador
- La auténtica fusión artística debe ir más allá de la mera reunión de elementos pertenecientes a las distintas artes

Barbara Haselbach

- Barbara Haselbach realiza un trabajo investigador y docente sobre tres áreas: danza en la educación, improvisación a través de la danza, y relaciones entre danza y artes plásticas
- Enseñanza que integra danza, música y lenguaje, basándose en las formas de expresión y conocimiento de niños y niñas a través de la unidad de palabra, movimiento y sonido
- Danza en la educación como lenguaje expresivo que a través de la improvisación y la composición, desarrolla aspectos corporales, artísticos, comunicativos y espirituales para el desarrollo armónico del individuo
- *El proceso de creación, al bailar y al crear una obra gráfica o plástica, es muy similar. Ambos viven del movimiento, de la energía que provoca cambios, que crea nuevas formas en el espacio*

El trabajo de la bailarina y pedagoga de la danza Barbara Haselbach (1939) se constituye como el principal referente para nuestra investigación, especialmente para la elaboración del proyecto curricular que más adelante exponemos. Esto se debe a sus extraordinarias experiencias docentes, que conocemos de una manera directa, en las que Haselbach ha puesto en práctica una verdadera integración de la danza y las artes plásticas. Barbara Haselbach es catedrática de Didáctica de la Danza en el *Orff-Institut* de la Universidad de Música y Artes Escénicas *Mozarteum* de Salzburgo, y ha desarrollado su trabajo investigador y docente en torno a tres áreas principales de estudio: danza en la educación, improvisación en la danza, y relaciones entre la danza y las artes plásticas.

Barbara Haselbach nos presenta una didáctica de la danza concebida dentro del concepto de danza creativa desarrollado en el siglo XX y, en consecuencia, alejada de los métodos tradicionales para la enseñanza de la danza. Su dilatada experiencia docente se inicia en 1961 como profesora colaboradora en el recién inaugurado *Orff Institute* de Salzburgo, junto a Gunild Keetman y Carl Orff. Por ello, su trabajo se fundamenta en las ideas pedagógicas del *Orff-Schulwerk* que defienden un sistema de enseñanza en el que quedan integrados la danza, la música y el lenguaje, inspirándose directamente en las formas de expresión y conocimiento de niños y niñas a través de la unidad de palabra, movimiento y sonido. Haselbach considera la educación para la danza no sólo como una educación corporal, sino como una enseñanza integrada dentro de la educación estética; como un lenguaje expresivo capaz de desarrollar a través de la improvisación y la composición de movimiento, aspectos corporales, artísticos, comunicativos y espirituales para el desarrollo armónico del individuo.

De 1979 a 1982 y de 1988 a 1992 dirige el *Orff-Institut*. En la actualidad, es Catedrática Emérita de Didáctica de la Danza de la Universidad Mozarteum. También ha sido directora del curso posgrado “Advanced Studies in Elemental Music and Dance Education – Orff.Schulwerk”. Aparte de su docencia en el Mozarteum era profesora invitada en otras Universidades: Hamburgo (Master of Performance Studies) y Tübingen (Especialidad de Arteterapia y Pedagogía de la Creatividad) en Alemania, Berna en Suiza (Especialidad Cultura de la Danza) y Hamilton en Nueva Zelanda (Departamento de Educación).

Barbara Haselbach ha abierto nuevas perspectivas para muchas personas interesadas en la educación a través de la música y la danza mostrando nuevos caminos a seguir desde los principios elementales de la danza a la creación artística. Es esencial en todo ello la manera en que sabe interactuar con los alumnos en sus clases, mostrándoles, bailando con ellos, imitándoles, cambiando, componiendo. Haselbach es una bailarina y educadora que se pregunta constantemente sobre el sentido de su trabajo con una actitud crítica e inconformista. Por esta razón, sus publicaciones han tenido un significado muy especial y una trascendencia internacional. Es autora de libros y numerosos artículos sobre danza y educación, improvisación en danza y relaciones de integración artística. Así mismo es ponente y profesora invitada en congresos y cursos realizados en más de treinta países. En el transcurso de su carrera ha realizado trabajos coreográficos para teatro, televisión y cine.

El interés personal de Barbara Haselbach por las artes le lleva a experimentar con movimiento, danza y arte, a través de un trabajo que desarrollada desde hace más de treinta años en colaboración con artistas plásticos y espacios como galerías de arte y museos. Esta notable pedagoga de la danza se halla, así, especializada en las relaciones de la danza con las artes plásticas, y más concretamente con el arte moderno y contemporáneo del siglo XX. Haselbach parte de la

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Barbara Haselbach, s/f.

Barbara Haselbach en clase con alumnos, s/f.

Barbara Haselbach en clase con alumnos mostrando el muñeco articulado Joupí, s/f.



idea de que *“el proceso de creación, al bailar y al crear una obra gráfica o plástica, es muy similar. Ambos viven del movimiento, de la energía que provoca cambios, que crea nuevas formas en el espacio”*²². De esta manera, conceptos artísticos como repetición, simetría, tensión, equilibrio, densidad, acento, forma, línea o composición, tradicionalmente asociados a las artes visuales también se estudian en relación a la danza, y podrán ser abordados y comprendidos a través del movimiento y de la plástica.

Barbara Haselbach nos propone un camino inusual para ir al encuentro de una obra de arte, camino que nos lleva a una confrontación más subjetiva y enriquecedora, que engloba la identificación corporal, la percepción kinestésica de los elementos característicos de la obra y de las impresiones, las emociones y las asociaciones que ésta nos sugiere. Este proceso creativo aborda también la transposición artística, es decir, la interpretación creativa del motivo original bajo un medio artístico distinto. Tal proceso desarrolla la capacidad sinestésica del alumno, su capacidad de respuesta espontánea a determinadas impresiones sensoriales con otras de naturaleza distinta. Esta capacidad puede ser considerada de algún modo innata a la naturaleza humana, si recordamos que toda sensación es en principio sinestésica, siendo aislada posteriormente como consecuencia de un análisis cognitivo.

A partir de experiencias educativas en las que se desarrollen ambas formas de expresión, los alumnos adquieren destrezas corporales y plásticas, al tiempo que mejoran su capacidad para el pensamiento y la expresión creativa. Estas prácticas de interrelación artística ofrecen la posibilidad de que los alumnos disfruten de diferentes campos de creación y comunicación, brindando la oportunidad de que todos puedan demostrar sus capacidades y habilidades en alguno de ellos. A través de un modo más personal y subjetivo de vivir y disfrutar del arte, entenderán de un modo distinto las obras artísticas de su entorno cultural, las cuales en muchos casos parecen presentarse bajo una apariencia hermética para la comprensión del público general. Así nos lo cuenta Haselbach: *“la finalidad de estos trabajos con la danza y la plástica fue aprender a entender las obras de arte a través de la experiencia corporal y a la vez abrir caminos expresivos en el campo de la creación”*²³.

- Confrontación con la obra de arte más subjetiva y enriquecedora, que engloba la identificación corporal, la percepción kinestésica de los elementos característicos y de las impresiones, las emociones y las asociaciones que sugiere

Notas:

¹ Wick, Rainer: *Pedagogía de la Bauhaus*, op. cit., p.89.

² *idem*, p.87.

³ Kandinsky, Wassily: *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Editorial Labor, 1991, p.50.

⁴ La sinestesia es la respuesta automática ante determinadas impresiones sensoriales con sensaciones que pertenecen a otra área sensorial, mientras que por eidetismo se entiende la particularidad visual que consiste en un tipo de retentiva visual por la que se puede mantener la imagen de un estímulo algún tiempo después de que éste haya desaparecido.

⁵ Wick, Rainer: *Pedagogía de la Bauhaus*, op. cit., p.176.

⁶ Kandinsky, Wassily: *Und. Einiges über Synthetische Kunst*, en *i 10 I/1*, 1927, p.10.

⁷ Wick, Rainer: *Pedagogía de la Bauhaus*, op. cit., p.168.

⁸ *idem*, p.254.

⁹ Stokoe, Patricia y Schächter, Alexander: *La expresión corporal*, op. cit., p.18.

¹⁰ Stokoe, Patricia y Harf, Ruth: *La Expresión corporal en el jardín de infantes*, op. cit., p.15.

¹¹ Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia: *El proceso de la creación en arte*, op. cit., p.14.

¹² Stokoe, Patricia y Schächter, Alexander: *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi, 1967, p.11.

¹³ Stokoe, Patricia y Harf, Ruth: *La Expresión corporal en el jardín de infantes*, op. cit., p.13.

¹⁴ Fux, María: *Danza, experiencia de vida*, op. cit., p.18.

¹⁵ *idem*, p.41.

¹⁶ *idem*, p.51.

¹⁷ *idem*, p.37.

¹⁸ *idem*, p.53.

¹⁹ Fux, María: *Primer encuentro con la danzaterapia*, Buenos Aires, Paidós, 1985, p.78.

²⁰ *idem*, p.9.

²¹ Watts, Elizabeth: *Towards Dance and Art: A study of relationships between two art forms*, London, Lepus Books, 1977, p.4. (Traducción propia)

²² Haselbach, Barbara: *Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas*. En *Revista Música, Arte y Proceso*, n° 7, verano 1999, p.74.

²³ *idem*, p.78.

TERCERA PARTE: APROXIMACIÓN PRÁCTICA

I. ¿Por qué una didáctica de artes integradas?

Todas las artes poseen un origen común: la necesidad del ser humano de buscar vías para la expresión, la comunicación y la creación. Ésta es una circunstancia única y especial en el ser humano. Si no hay posibilidad de expresión, no hay posibilidad de comunicación, de ser, de vivir, de realizarse como un individuo sano y feliz. Sin embargo la tendencia general de la educación actual, lejos de atender a estas necesidades básicas del individuo, se centra en atender los intereses del mercado y en ofrecer una enseñanza que busca la uniformidad. La educación estética está disminuyendo y esto es una tragedia que cambiará la humanidad. Nuestra educación presiona a los niños y las niñas en la escuela para adaptarse a las necesidades que solicita la sociedad actual, en vez de atender a las condiciones antropológicas que necesitan para su desarrollo armónico¹. Por ello, es nuestro deber como educadores y educadoras posibilitar a estos niños y niñas un desarrollo personal completo, como seres expresivos, comunicativos y creativos, capaces de transformar aquello que perciben a través de los diferentes lenguajes que nos ofrecen las artes.

Las artes nos proporcionan el entorno idóneo para el desarrollo de nuestro potencial creativo. Sabemos que cada una de ellas es diferente a la otra, poseen diferentes técnicas, características, conocimientos, historia y productos artísticos. Cada una de ellas nos proporciona diferentes formas para la expresión y comunicación de nuestros sentimientos, y nuestras ideas. Pero no todo son diferencias, también podemos encontrar muchos aspectos similares en las diferentes disciplinas artísticas. Todas las artes poseen ciertos parámetros comunes, la energía, el tiempo, el espacio y, aunque en cada una de ellas son desarrollados de una manera distinta, constituyen conocimientos objetivos. Esto significa que pueden ser abordados desde las peculiaridades y las formas de cada una de las distintas disciplinas artísticas. Y sabemos que esta perspectiva multidisciplinar puede estimular la creación y el conocimiento de unas y otras.

Música, poesía, danza, artes escénicas,... han desarrollado caminos comunes a lo largo de la historia del arte, inspirando la creación y el conocimiento entre artistas de diferentes disciplinas. Esto no debería ser desestimado en nuestra educación artística. La aplicación educativa de esta histórica interrelación de las artes nos proporciona herramientas para la experimentación de los procesos creativos desde diferentes áreas artísticas y nos ofrece distintos campos para la expresión. Por ello, debería ser importante que todo niño o niña disfrutase de la oportunidad de experimentar la creación desde los diferentes lenguajes artísticos, para descubrir cuál de ellos se adapta mejor a su sensibilidad y capacidad, y así desarrollar sus habilidades más sobresalientes.

Los niños y las niñas poseen una percepción global del mundo, que difiere mucho de la organización en compartimentos estancos de conocimiento que poseen la mayoría de los sistemas educativos del mundo, especialmente en las etapas ulteriores. Dentro de la enseñanza artística resulta interesante la posibilidad de un aprendizaje multidisciplinar en la que todos los contenidos se hallen conectados y encaminados a la sensibilización del alumno y la alumna hacia el acontecimiento artístico-creativo. La conexión entre diferentes disciplinas artísticas a partir de la transferencia e identificación de parámetros, contenidos y técnicas afines va a permitir el acceso al conocimiento desde diferentes caminos o perspectivas. Conseguiremos con ello una labor más eficaz y duradera, ampliando las posibilidades de aprendizaje para alumnos y alumnas con diferentes capacidades y formas de enfrentarse a la creación.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, el debate sobre una visión unitaria de las artes o, por el contrario, una concepción segregada de las mismas ha sido una de las grandes problemáticas del arte del siglo XX y, también por extensión, de la pedagogía artística. Muchos investigadores se han cuestionado si los procesos que subyacen en los procedimientos creativos de las diferentes artes pueden ser similares. Estos pensamientos han generado un *“debate entre los educadores artísticos sobre si las artes debían de enseñarse o no, como una sola materia integrada. Por una parte, Abbs propone que todas las formas artísticas individuales “deben concebirse formando una única comunidad en el curriculum... como (elementos) que sirven a procesos y fines estéticos similares” (Abbs, 1988, p.13). Por otra, Taylor, un especialista en música habla de los “evidentes problemas y peligros de un trabajo integrado, interdisciplinar o combinado” (Taylor, 1986, p.4), como el de que una forma se subordine a otra, o se abuse de una forma artística en perjuicio de otra. Taylor ve las diferencias entre las artes como más fundamentales que las semejanzas aparentes, de manera que la tarea de los profesores consistiría en profundizar la comprensión dentro de cada dominio en vez de estimular comparaciones superficiales”².*

Otros prestigiosos investigadores como Howard Gardner se han dedicado a este tema de estudio, para llegar a conclusiones que concilian estas dos posturas extremas. *“La postura “específica del medio” concede el lugar destacado a las habilidades y materiales determinados implicados en las distintas formas artísticas, mientras que la perspectiva*

- Las artes poseen un origen común: la necesidad del ser humano de buscar vías para la expresión, la comunicación y la creación
- Todas las artes poseen parámetros comunes, energía, tiempo o espacio, que pueden ser abordados desde cada una de ellas en un estudio multidisciplinar que estimula la creación y el conocimiento desde diferentes perspectivas
- La aplicación educativa de esta interrelación de las artes favorece la experimentación de los procesos creativos desde diferentes áreas artísticas y ofrece distintos campos para la expresión

cognitivo-evolutiva o “simbólica general” insiste en las propiedades comunes de comprensión en formas artísticas distintas, rebajando, por tanto, la importancia de la familiaridad de los niños con los medios específicos. [...] Gardner atempera su punto de vista fundamentalmente “específico del medio” al conceder que también existen semejanzas entre las formas en las que se producen los desarrollos simbólicos en distintos medios artísticos”³.

- Posibilidad de una interrelación entre los procesos que desarrollan el pensamiento artístico desde las diferentes perspectivas que ofrece cada medio

En la actualidad el debate sigue abierto. Son muchos los psicólogos que aceptan la existencia de ciertas similitudes en la evolución del desarrollo artístico de los niños con independencia del campo específico al que se dediquen, aunque sigue predominando la idea de que son más determinantes las estrategias de pensamiento asociadas a cada medio artístico. Esto significa que no se elimina la posibilidad de una interrelación entre los procesos que desarrollan el pensamiento artístico, pues resulta beneficioso potenciarlo desde las diferentes perspectivas que nos ofrece cada medio. Pese a estas investigaciones, comprobamos que en la actualidad se siguen dedicando muchos más esfuerzos al estudio de las didácticas y métodos específicos en cada una de las artes, que a encontrar las características principales de un desarrollo común a todas ellas.

- La creatividad se desarrolla especialmente con la interacción de las perspectivas de diferentes disciplinas

Por otro lado, sabemos que la creatividad se desarrolla especialmente en la interrelación de las inteligencias múltiples. Esto es, las diferentes inteligencias defendidas por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, además de ser capacidades diferenciadas, tienen la característica de trabajar en colaboración, de ahí la necesidad de conectarlas a través de didácticas metodológicas amplias y multidisciplinares. Ken Robinson, uno de los más destacados expertos actuales en creatividad y educación nos dice: *“la creatividad, a la que defino como el proceso de tener ideas originales que tienen valor, a menudo resulta de la interacción de las perspectivas de diferentes disciplinas”⁴.*

El desarrollo de la creatividad, no referido en exclusiva al ámbito de las artes, tiene lugar gracias a la interacción y diálogo entre diferentes áreas de conocimiento, así como al diálogo entre las diferentes perspectivas a desarrollar dentro de la práctica artística. El investigador Dennie Palmer Wolf ha desarrollado este concepto de aprendizaje artístico como conversación entre puntos de vista o habilidades como la percepción, la creación, el análisis o la comprensión. *“Si las conversaciones entre las distintas perspectivas promueven el desarrollo artístico, es importante educar y potenciar ese diálogo, en vez de pasarlo por alto o acallarlo. Incluso estudiantes que van a ser pintores o bailarines (en vez de historiadores de arte o críticos) tendrían así la oportunidad para convertirse en agudos observadores y críticos juiciosos. [...] Los jóvenes bailarines necesitan la experiencia de la coreografía y del ejercicio crítico; no basta con aprender los pasos de la danza de otro o ser capaces de corregir los pasos de acuerdo con su visión de la danza”⁵.* Si como educadores artísticos debemos contemplar este diálogo entre las diferentes capacidades complementarias que comprende el estudio del arte —mirar, crear y pensar—, podemos contemplar la posibilidad de explorar estos puntos de vista, a través de una enseñanza artística integrada, pues tales habilidades son comunes a todas las disciplinas artísticas, y deben aparecer en el desarrollo educativo de todas ellas.

Sin embargo, pese a todos estos argumentos continúa existiendo una enorme brecha entre las investigaciones pedagógicas, las políticas educativas y la práctica docente dentro de las materias artísticas. Por ello, a menudo, todos estos pensamientos han quedado en la esfera de la investigación teórica y no han podido dar el paso definitivo para ser llevados a la experiencia de las aulas y comprobar su eficacia y grado de vigencia en la práctica actual.

Notas:

¹ Haselbach, Barbara: “¿Por qué es importante el movimiento y la danza en la educación musical temprana?”. En II Jornadas de Danza, ADEMUM (Asociación de Escuelas Municipales de Música y Danza de la Comunidad de Madrid), Casa Encendida, Madrid, febrero de 2011.

² Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, *op. cit.*, p.21.

³ *ídem*, p.36.

⁴ Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

⁵ Palmer Wolf, Dennie: *El aprendizaje artístico como conversación*, *op. cit.*, p.57.

II. Artes plásticas y danza: diferencias y similitudes

- En todo proyecto educativo en arte es necesaria una adecuada transposición didáctica que permita aproximar el conocimiento artístico erudito a una enseñanza accesible, ampliando el proyecto escolar hacia un proyecto cultural
- El movimiento como elemento diferenciador entre el arte y la danza, un objeto inmóvil o un suceso
- La percepción visual de una pintura o una danza es similar pues se realiza como secuencia de fases que deben ser apreciadas en su conjunto e inscritas en un espacio para comprender su significado
- En la danza el orden de la secuencia viene impuesto mientras que en el cuadro es creado por el observador
- Un cuadro como objeto artístico material y tangible que perdura en el tiempo se diferencia de la danza como acción intangible y efímera

Queremos introducir la exposición de nuestro proyecto pedagógico de integración de las artes plásticas y la danza a través de una exhaustiva transposición didáctica que investigue la naturaleza, la esencia y las características propias y singulares de cada uno de estos lenguajes artísticos, así como de las interacciones existentes entre ambos. Una adecuada transposición didáctica nos permitirá realizar aquellas adaptaciones necesarias para aproximar el conocimiento artístico erudito a una enseñanza accesible, manteniendo y respetando la obligatoria distancia que debe existir entre ambos. El conocimiento erudito debe ser siempre el origen y el marco de referencia al que debemos volver una y otra vez como fuente del conocimiento. Sólo entonces estaremos garantizando la conexión de la enseñanza con la realidad social, cultural y artística que vive el alumno o alumna, ampliando nuestro proyecto escolar hacia un proyecto cultural.

En nuestro caso, realizaremos un estudio comparativo entre las dos disciplinas que nos ocupan, para acercarnos a las similitudes, y también a las diferencias, con el fin de determinar los criterios adecuados para su enseñanza y así enriquecer su aprendizaje integrado. Hablaremos primero de las diferencias para llegar a las semejanzas.

Tradicionalmente las artes plásticas se han caracterizado como estáticas e inmóviles, esto es, privadas de movimiento, en comparación con la danza y las artes escénicas, como artes móviles. Rudolf Arnheim, psicólogo especializado en educación artística, al que ya nos referimos en relación a su pionera investigación *Arte y percepción visual*, defiende el movimiento como la incitación más atractiva para la percepción visual del ser humano. El sentido de la vista diferencia rápidamente entre “cosas y sucesos, inmovilidad y movilidad, tiempo y atemporalidad, ser y devenir”¹. Un cuadro o una imagen serían cosas, mientras que la ejecución de una danza sería un suceso. El matiz diferenciador es claramente el movimiento: el cuadro se percibe como algo estable e inmóvil, mientras que la danza nos remite a una acción, un acontecimiento móvil. Sin embargo, la distinción no resulta tan clara en cuanto al elemento tiempo. El tiempo es necesario para que en la danza se produzca el suceso, el movimiento, pero ¿no es igual de necesario para que exista el objeto artístico? Según Arnheim, *materialmente todas las cosas y los sucesos tienen una ubicación en el tiempo*. Concluimos pues que el tiempo está presente tanto en la cosas como en los acontecimientos, tanto en las artes plásticas como en la danza. Pero no de la misma manera, hay diferencias. Arnheim se pregunta entonces, “¿Es realmente la experiencia del paso del tiempo lo que distingue la actuación de una bailarina de la presencia de una pintura? Cuando la primera salta de un lado a otro del escenario, ¿es un aspecto de nuestra experiencia, por no decir ya su aspecto más significativo, el que durante ese salto haya transcurrido un tiempo? ¿Habremos de decir que la bailarina llega y salta por el presente hasta el pasado?”².

Cuando observamos una pintura, la contemplación de sus elementos y de su estructura constitutiva debe ser simultánea. Es decir, a pesar de que nuestra vista percibe las distintas partes del cuadro en secuencia, una detrás de otra, todas deben ser apreciadas a la vez y dentro de un mismo todo, para comprender su significado. Cuando presenciamos una danza no cabe duda de que la percibimos como una secuencia de fases y naturalmente esta secuencia sí es temporal, transcurre dentro de un tiempo determinado, en el que cada fase va apareciendo y desapareciendo para que captemos la siguiente. Sin embargo, esta secuencia, en última instancia, no se verifica porque se suceda en un tiempo, sino porque aparece inscrita en un espacio determinado, en este caso un escenario. En cualquier caso, debemos entenderla en su totalidad, de la misma manera que al cuadro. La diferencia estriba en que cuando presenciamos una danza, nuestra memoria hace las funciones de lienzo en el que se acumulan los elementos que vamos captando y en la cual debemos retener aquellas fases de la secuencia que ya desaparecieron. Es decir, la danza una vez ejecutada existirá sólo en nuestra memoria, mientras que el cuadro posee existencia material. Más adelante volveremos a esto.

Otra diferencia sería que en un espectáculo escénico el orden de la secuencia nos viene impuesto desde el exterior, mientras que ante un cuadro somos nosotros quienes lo descubrimos, siendo el orden temporal poco importante. Diferentes estudios han demostrado que el recorrido de nuestros ojos al observar una pintura no suele seguir las líneas direccionales, los vectores de fuerza de la composición y en ocasiones, incluso, las contradice, pero esto no significa que nuestra percepción vaya a ser incorrecta.

Arnheim nos propone otra distinción que versa entre el ser y el devenir. Esta diferencia aplicada a dos medios como son las artes plásticas y la danza, parece clara si atendemos a lo permanente y lo transitorio de sus obras. Los cuadros, esculturas u objetos artísticos, como cosas materiales y tangibles, perduran en el tiempo y se conservan a lo largo de los siglos. Nuestro conocimiento de estas obras es directo y podemos volver a ellas siempre que queramos. Sin embargo, la danza como arte de acción, de movimiento, nace y muere en el mismo momento de ser ejecutada. Su existir es intangible

y efímero, perdurará tan solo en la memoria de quien la haya presenciado. Por ello, el conocimiento que tenemos de las danzas antiguas resulta muy limitado y se reduce a estampas, representaciones gráficas que nos traen información sobre posturas estáticas que toman los cuerpos y sobre las vestimentas, pero en ningún caso sobre los movimientos. Si bien es cierto, a lo largo del siglo XX, estas diferencias se han ido acortando. Por un lado, ya es posible la grabación en vídeo de las coreografías; un soporte que las otorga un carácter perdurable e intemporal. Por otro lado, como ya hemos estudiado, los diferentes movimientos de vanguardia artística se preocuparon por la representación del movimiento y la velocidad en sus obras, para lo que rompieron con la perspectiva renacentista tradicional e introdujeron una perspectiva múltiple y el concepto de *visión simultánea*; estamos hablando del cubismo, futurismo, vorticismismo, *action painting*, arte cinético, etc. Algunas décadas más tarde, las tendencias en el arte posmoderno de la última mitad del siglo, han producido obras transitorias y perecederas que con el tiempo están condenadas a desaparecer, como el caso del *land art* y las artes de acción: *performance*, *happening*, *body art*, el accionismo vienés o el movimiento *Fluxus*. Este carácter temporal, empareja este tipo de obras con los espectáculos de danza, pues de forma similar, se hace necesario para su contemplación, difusión y análisis el registro mediante fotografía o vídeo. Una de las consecuencias que se producen a partir de este accionismo en el arte, que en muchos casos tomará el cuerpo como sujeto de la acción, es la integración de los tradicionales campos para la creación artística. Las obras de arte ya no pueden ser clasificadas bajo las antiguas etiquetas y en ellas se utilizan simultáneamente medios como la pintura, el teatro, la danza, la escultura, los audiovisuales, la música, etc. Las artes plásticas y la danza, así como el resto de las artes, reducen las distancias que en un pasado les separaban.

Podemos concluir, entonces, que las diferencias resultan ser menores de las que inicialmente se apreciaban. Algunas de las distinciones que tradicionalmente se imponían entre las artes plásticas y la danza, como el elemento tiempo, no constituyen finalmente una desemejanza tan fuerte. Cuando presenciamos la ejecución de una danza el aspecto más significativo de la experiencia no parece ser el paso del tiempo, sino la plasticidad de los movimientos de la bailarina, que aparecen enmarcados dentro de un espacio, tal y como ocurre en una pintura. Otras de las distinciones fundamentales como son la movilidad-inmovilidad, el ser-devenir, parecen haber desaparecido a lo largo del siglo pasado, habiéndose contagiado las artes plásticas de la acción y transformándose en acontecimientos o sucesos más que en objetos. En definitiva, las antiguas diferencias existentes entre el objeto artístico como pieza material y fija sin movimiento, y el carácter de una danza como suceso o acontecimiento inmaterial y efímero que implica movimiento, actualmente ya no son válidas, pudiéndose afirmar que las similitudes y aproximaciones entre ambos medios son hoy mucho mayores.

Más allá de estas confluencias posmodernas, psicólogos y teóricos de la estética están de acuerdo en que en la experiencia perceptiva los objetos se captan como imágenes dinámicas. Esto no significa que el objeto material o su representación artística posean movimiento, es la imagen que el observador percibe de ese objeto la que aparece como dinámica. Pero, ¿por qué la percepción visual capta movimiento allí donde no existe? Pues sencillamente porque es capaz de percibir las fuerzas visuales presentes en la forma estructural de la composición artística. Esto explica que podamos observar este carácter dinámico tanto en representaciones fijas como en las móviles, y también en las abstractas. Pero, la experiencia visual no resulta dinámica porque el observador reproduzca en su interior el movimiento y las sensaciones kinestésicas pertinentes ante la contemplación de la obra. El carácter dinámico es inherente a la representación plástica y no viene dada por el observador. Lo cual no contradice el hecho de que si el observador vivencia corporalmente las fuerzas dinámicas que visualiza en la estructura formal de la obra de arte, podrá percibirla y entenderla de manera más intensa y personal.

Todas estas confluencias entre las artes plásticas y la danza emergen con fuerza y vienen derivadas de su condición de artes visuales, esto es, artes que se deben a la forma visual. Ambos medios están pensados para ser mirados, llegan al espectador principalmente a través de la mirada. La plasticidad inherente a toda obra de arte, no es en absoluto ajena a una pieza de danza: las líneas, las formas cambiantes que el bailarín *dibuja* en el espacio, como rastros flotantes de su movimiento, determinarán la belleza de la coreografía. En palabras de Paul Valéry: *“la Danza genera toda una plástica: el placer de danzar desata a su alrededor el placer de ver danzar. [...] A partir de unos mismos miembros que componen, descomponen y recomponen sus figuras, o de unos movimientos que se corresponden a intervalos iguales o armónicos, se forma un ornamento de la duración tal y como el ornamento de la extensión se forma por repetición en el espacio de unos motivos a sus simetrías”*³.

Artistas plásticos y bailarines trabajan con los mismos medios, corporal y visual, por lo que necesitan de las mismas habilidades kinestésicas y perceptivo-visuales. Esto significa que en ambos casos el proceso de creación requiere de un

- En el siglo XX estas diferencias se acortan: las artes plásticas utilizan técnicas performativas que las transforman en suceso, mientras la danza, gracias a las técnicas de grabación en vídeo, adquiere el carácter perdurable e intemporal de un objeto

- El aspecto más significativo de una danza no parece ser el paso del tiempo, sino la plasticidad de los movimientos que se enmarcan dentro de un espacio, tal y como ocurre en una pintura

- En la experiencia perceptiva tanto los objetos como los sucesos se captan como imágenes dinámicas

- Las artes plásticas y la danza son artes que se deben a la forma visual y han sido creados para ser contemplados
- Plasticidad y movimiento como elementos inherentes tanto a una obra de arte como a una danza

- En arte, creador y observador trabajan con el medio visual, mientras en danza, el intérprete trabaja con el medio corporal y el espectador con el visual
- *El carácter dinámico es el elemento común que une los dos medios diferentes*

continuo diálogo entre la ejecución manual-corporal y la contemplación visual, aunque con matices diferentes. Podríamos decir que para los primeros, pese a existir casos, como hemos estudiado, en los que se implica el movimiento de todo el cuerpo —en las artes de acción o el expresionismo abstracto—, la participación corporal en la realización de la obra queda habitualmente reducida al uso de las manos. Siendo además muy importante la colaboración del medio visual, que es aquel en el que la obra será recibida por el espectador. En el caso de la danza no ocurre lo mismo. Los bailarines trabajan principalmente con su cuerpo, con las sensaciones kinestésicas que reciben de él, siendo la comprobación visual frente al espejo un apoyo en el proceso de creación y de ensayo, aunque nunca en la ejecución para el público. Sobre el escenario el bailarín trabaja la forma y el movimiento con el medio corporal, mientras que el espectador percibe esa misma imagen a través del medio visual. *“En la naturaleza dinámica de la experiencia kinestésica está la clave de la sorprendente correspondencia entre lo que el bailarín crea mediante sus sensaciones musculares y la imagen de su cuerpo que ve el público. El carácter dinámico es el elemento común que une los dos medios diferentes”*⁴. Tal y como afirma Arnheim, ambos medios, el visual y el corporal, trabajan con el movimiento, con la acción que transforma y crea formas en un espacio y un tiempo.

Notas:

¹ Arnheim, Rudolf: *Arte y Percepción visual: Psicología del ojo creador*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p.374.

² *ídem*, p.374.

³ Valery, Paul: *Piezas sobre arte*, Madrid, Visor, colección La balsa de la Medusa, 1999, p.21.

⁴ Arnheim, Rudolf: *Arte y Percepción visual: Psicología del ojo creador*, *op. cit.*, p.407.

III. Claves para la integración didáctica de las artes plásticas y la danza

“La calle puede ser observada a través del cristal de una ventana, de modo que sus ruidos nos lleguen amortiguados, los movimientos se vuelven fantasmales y toda ella, pese a la transparencia del vidrio rígido y frío, aparezca como un ser latente, <<del otro lado>>. [...] O se puede abrir la puerta: se sale del aislamiento, se profundiza en el <<ser –de– afuera>>, se toma parte y sus pulsaciones son vividas con sentido pleno. En su permanente cambio, los tonos y velocidades de los ruidos envuelven al hombre, ascienden vertiginosamente y caen pronto paralizados. Los movimientos también lo envuelven en un juego de rayas y líneas verticales y horizontales que, por el movimiento mismo, tiende hacia diversas direcciones –manchas cromáticas que se unen y separan en tonalidades ya graves, ya agudas. [...] Del mismo modo, la obra de arte se refleja en la superficie de la conciencia. Pero permanece más allá de la superficie, una vez terminado el estímulo, desaparece sin dejar rastros. También aquí hay un cierto cristal transparente, pero rígido, fijo, que hace imposible la relación directa. También aquí existe la posibilidad de penetrar en la obra, participar en ella, y vivir sus pulsaciones con sentido pleno”¹.

- Existe la posibilidad de penetrar en la obra, participar en ella, y vivir sus pulsaciones con sentido pleno

Wassily Kandinsky parece ofrecernos las claves que enmarcan el punto de partida de nuestra propuesta didáctica. Defiende la necesidad de un análisis vivencial de la realidad, de la imagen y, por extensión, de la obra de arte, para conseguir una percepción más directa y profunda de la misma. No podemos observar el mundo tras el cristal, contemplarlo sin tomar parte, tenemos que adentrarnos e implicarnos personalmente en él para vivirlo de manera auténtica. Su análisis perceptivo se refiere principalmente a un examen capaz de descomponer los elementos y las fuerzas constitutivas de la composición de la obra artística. Pero ¿y si además de esta visión analítica nos atreviéramos a implicar a todo el cuerpo, a todos los sentidos en nuestro campo perceptivo?

- Necesidad de un análisis vivencial de la realidad y de la obra de arte para conseguir una percepción más directa y profunda de la misma

- Aprender a mirar, a escuchar, a sentir con todo nuestro ser

- A través del cuerpo aprehendemos los conceptos, los parámetros, el mundo que nos rodea de una más manera profunda

Un aprendizaje a través del cuerpo será capaz de sensibilizar al individuo, desarrollando sus sentidos y capacidades perceptivas para cualquier experiencia vital y, por supuesto, también para el hecho artístico o creativo. Al desarrollar nuestra conciencia corporal aprendemos a mirar, a escuchar, a sentir con todo nuestro ser. Sólo a través del cuerpo podremos aprehender los conceptos, los parámetros, el mundo que nos rodea de una más manera profunda. No sólo mirándolo o escuchándolo, sino viviéndolo a través de nuestro cuerpo para interiorizarlo de una manera intensa. La sensibilización del cuerpo es la base de nuestra percepción y de nuestro conocimiento.

- La fenomenología como una verdadera filosofía del cuerpo y la percepción basada en la vivencia real y la percepción activa del mundo como origen del conocimiento

El filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, influido por la corriente de la fenomenología y la psicología de la Gestalt, defendió una verdadera filosofía del cuerpo y la percepción, que en palabras del propio autor *“Es el ensayo de una descripción directa de nuestra experiencia tal como es, sin tener en cuenta su génesis psicológica ni las explicaciones causales que el sabio, el historiador o el sociólogo puedan darnos de la misma”*². En *La fenomenología de la percepción*, título que publica en 1945, defiende una filosofía basada en la descripción de la experiencia del mundo real, más que en el intento de analizarlo, explicarlo, construirlo o constituirlo. *“Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por la ciencia, lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido”*³. La base de todo nuestro conocimiento sobre el mundo es la vivencia real y la percepción activa de la realidad. *“No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos”*⁴.

- El conocimiento tiene una importante dimensión corporal, pues tengo conciencia del mundo por medio de mi cuerpo

Según Merleau-Ponty todo el conocimiento y la significación de sus códigos se derivan de la vivencia real, de la percepción activa del mundo y, por ello, el conocimiento tiene una importante dimensión corporal. *“...tengo consciencia del mundo por medio de mi cuerpo”*⁵. Aprendemos a través de la experiencia de nuestro cuerpo porque es nuestro instrumento principal para la percepción del mundo. *“El mundo [...] es el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas [...]... el hombre está en el mundo, es en el mundo que se conoce”*⁶. Nuestro cuerpo nos conecta con el mundo y nos emparenta con los objetos que nos rodean. Nos transforma en un *cuerpo-objeto*, en un *ser en el mundo*. Pero al mismo tiempo nos relaciona con nosotros mismos como *cuerpos-sujetos* que somos. Toda nuestra existencia está marcada por su condición corpórea, al igual que nuestra conciencia será siempre perceptiva. El cuerpo es la base de nuestra percepción, que se extiende, más allá de la visión, hacia todos los sentidos, a través de los cuales no sólo percibimos sino que reflexionamos y pensamos.

- El cuerpo es la base de la percepción por la que reflexionamos y pensamos

En esta misma línea de pensamiento, el psicólogo y filósofo alemán Rudolf Arnheim denomina a la percepción visual como pensamiento visual. *“El conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma. [...] La percepción visual es pensamiento visual. [...]... los pensamientos influyen en lo que vemos y viceversa”*⁷.

- Percepción visual como pensamiento visual

Aunque en sus investigaciones Arnheim se especialice casi exclusivamente en el sentido de la vista —es el órgano sensorial más desarrollado que poseemos para el conocimiento—, no lo contempla como el único, sino en plena colaboración con el resto de las capacidades perceptivas. *“No obstante me he limitado en este libro al sentido de la vista, que es el órgano más eficaz de la cognición humana. Exámenes más completos deberían tratar las potencialidades y debilidades específicas de las otras modalidades sensoriales y la íntima cooperación entre todos los sentidos”*⁸. Arnheim no es el único. La mayor parte de los especialistas en educación artística centran sus estudios en la comprensión visual, esto es, la capacidad para percibir y apreciar las cualidades formales, expresivas y funcionales del arte a través de la mirada. No obstante, en general, se admite la importancia de desarrollar el conjunto de las capacidades perceptivas.

En nuestra propuesta de integración didáctica el aprendizaje artístico se origina desde la unión de cuerpo, percepción y cognición. Esto significa que no partimos únicamente del desarrollo de la comprensión visual, sino también desde otras inteligencias y capacidades sensoriales como son las relacionadas con el cuerpo y el movimiento: la percepción espacial, auditiva, cenestésica y kinestésica. El trabajo con distintos modos de percepción fomentan modos diversos de pensar y proporcionan al alumno las herramientas necesarias para una observación más activa y compleja, una visión más subjetiva y cercana de la experiencia artística.

Pero, ¿cómo explicar con palabras los beneficios de una experiencia educativa en arte que trabaja desde la vivencia corporal para adquirir la comprensión de conceptos y la experiencia de la emoción a través del cuerpo? Un trabajo educativo estructurado a partir de la vivencia corporal y el desarrollo de la conciencia del cuerpo y sus capacidades sensoriales, ampliará el abanico perceptivo preparando y sensibilizando todo nuestro ser para percibir, pensar, reflexionar e interpretar aquellas impresiones que nos llegan del exterior. Este desarrollo perceptivo amplio y profundo mejorará la capacidad para la abstracción mental y la formación de conceptos visuales, que es utilizada no sólo en relación con el arte, sino para cualquier tipo de pensamiento productivo. Una experiencia artística y creativa articulada desde la experiencia corporal beneficia de manera apreciable el proceso de aprendizaje porque permite la comprensión de los conceptos a través del cuerpo, la posibilidad de vivir la emoción desde el cuerpo. Vivenciar corporalmente imágenes, ideas o conocimientos nos proporciona la posibilidad de un aprendizaje personal, cercano y subjetivo, y por ello, duradero y significativo. El conocimiento toma cuerpo a través del nuestro.

Es nuestra intención construir un área interdisciplinar para el aprendizaje del arte y de la danza que se articule a partir de una investigación desde el cuerpo y su desarrollo perceptivo y expresivo como ámbito educativo y artístico. La danza comparte muchas similitudes con otras disciplinas artísticas cuando nos referimos a sus esferas de actuación e, incluso, a sus aplicaciones didácticas. Pero su particularidad más característica es que involucra lo más íntimo de nuestro ser: nuestro cuerpo y nuestra mente. Nos expone frente a los demás, pero también nos obliga a mantener la atención sobre nosotros mismos y a implicarnos de una manera íntegra y holística. El cuerpo, el movimiento y la danza comprometen a todo nuestro ser mediante una experiencia multisensorial que activa todos los sentidos. Por ello, conectar la danza con otros campos de la enseñanza artística nos ofrece un abanico perceptivo extraordinariamente amplio y activo que permite la adquisición de conocimientos a través de todo nuestro ser, de todo nuestro cuerpo.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, tanto en la aproximación histórica como en la aproximación pedagógica a nuestro tema de investigación, han sido y siguen siendo muchas las conexiones entre las artes plásticas y la danza tal y como lo demuestra el creciente interés que suscita la interacción de estos dos lenguajes expresivos. Han sido muchos los bailarines interesados en la pintura y la escultura y, viceversa, los artistas atraídos por el mundo de la danza. Entonces, ¿cómo no va a resultar esta integración igual de atractiva para los niños y las niñas que estudian arte o simplemente para aquellos que les gusta dibujar y danzar?

Tras el estudio comparativo de las características particulares de las artes plásticas y de la danza con vistas a una enseñanza en común, podemos afirmar que estos dos medios confluyen en más puntos de los que cabría esperar. Ambas son artes que se nutren de la forma visual, pero que también se deben al tiempo y a la energía, esto es al movimiento. Como ya hemos visto, el movimiento, que es un elemento inseparable a toda representación de danza, también está presente en las artes plásticas. Tanto en su creación: el movimiento de la mano del artista, o de todo su cuerpo, mientras *baila* sobre el lienzo. En su percepción: el movimiento de los ojos del espectador que observa la obra, recorriéndola de un lado a otro, bajo una exploración visual dinámica. Y también en su composición: el ritmo con el que se ordenan los elementos que conforman la obra de arte, como nos explica una de las acepciones que encontramos del término movimiento como, *En las artes del dibujo, variedad bien ordenada de las líneas y el claroscuro de una figura o composición*.

- Importancia de desarrollar el conjunto de las capacidades perceptivas además de la percepción visual
- Trabajar con distintos modos de percepción fomenta modos diversos de pensar y proporciona herramientas para una observación activa y compleja, una visión subjetiva y cercana, de la experiencia artística
- Una experiencia creativa articulada desde la experiencia corporal beneficia el proceso de aprendizaje permitiendo la comprensión de conceptos a través del cuerpo, la posibilidad de vivir la emoción desde el cuerpo
- La danza involucra lo más íntimo de nuestro ser de una manera íntegra y holística
- La danza en conexión con otras áreas de la enseñanza artística nos ofrece un abanico perceptivo amplio y activo para la adquisición de conocimientos a través de todo nuestro ser, de todo nuestro cuerpo
- La danza y las artes plásticas son artes que se nutren de la forma visual, y que se deben al tiempo y a la energía, esto es al movimiento
- El movimiento como elemento inseparable de la danza y también de las artes plásticas tanto en su creación, como en su percepción y en su composición

- *Bailar es dibujar en el espacio*
- *Dibujar es bailar con el lápiz*

Elementos relacionados con el espacio, pero también con el tiempo y la energía, pueden estar referidos tanto a piezas coreográficas como a imágenes artísticas. Aspectos como línea, forma, volumen, equilibrio, simetría, tensión, fluidez, amplitud, dirección, ritmo o acento, serán experimentados a través del movimiento corporal, pero también al realizar una creación plástica. Si, como afirma Rosalía Chladek, *bailar es dibujar en el espacio*, entonces como nos propone Barbara Haselbach *dibujar es bailar con el lápiz*⁹.

Movimiento y artes plásticas se encuentran por excelencia en los niños y en las niñas. Desde sus edades más tempranas se mueven y dibujan espontáneamente sin propósito definido, por el simple disfrute de hacerlo. Bailan de manera instintiva, les gusta experimentar los movimientos posibles de su cuerpo, correr, saltar, girar, vivenciar la conquista de su espacio circundante. También disfrutan de los garabatos espontáneos con los que llenan rápidamente un papel. Se sabe que este garabateo inicial responde más a un interés por la exploración kinestésica, que poco a poco irán controlando hasta realizar formas definidas y reconocibles, que a una preocupación por lo dibujado.

- Brindar la posibilidad de danzar las obras de arte para una comprensión más profunda de sus características y, viceversa, ampliar el análisis de las danzas mediante analogías y representaciones plásticas
- Las imágenes o formas mentales responden a un proceso de abstracción en el que participan en igual medida intelecto y percepción, además de la capacidad para la invención, la imaginación y la memoria
- Pensamiento y percepción quedan unidos a través de la sensación, la exploración y la creación artística
- Una transposición creativa necesita de la revisión de los conceptos visuales antes de ser adaptados a su nueva configuración, obteniendo una mejor comprensión del concepto en sí representado

La enseñanza conjunta de la danza y las artes plásticas durante los primeros años de escolaridad debe nutrirse de esas primeras incursiones infantiles que integran espontáneamente el campo del movimiento y de la plástica. Mediante un desarrollo metodológico en común y vinculado, se conseguirá un espacio artístico interdisciplinar en el que niños y niñas se sientan cómodos. A ellos y ellas no les cuesta esfuerzo trabajar con diferentes lenguajes, es más, les gusta y les resulta divertido jugar con la misma idea y realizar su transposición de un medio a otro. Así, los materiales del aula de plástica invaden el espacio de la danza y la principal herramienta con el que trabajamos en ésta, nuestro cuerpo, se trasladará a la clase de arte. Se trata, pues, de brindar la posibilidad de danzar las obras de arte para una comprensión más profunda de sus características y, viceversa, ampliar el análisis de las danzas mediante analogías y representaciones plásticas.

Cuando un niño o una niña realizan una interpretación plástica de un tema, en realidad están reformulando las imágenes previas que tienen en su cabeza bajo las posibilidades del medio con el que trabajan. Las primeras representaciones gráficas infantiles no hay que analizarlas como intentos de imitar la realidad, sino como invenciones realmente sorprendentes que transforman las formas mentales, aquellas que la percepción inteligente ha recogido del exterior, en modelos gráficos sobre un papel. Estas imágenes o formas mentales responden a un proceso de abstracción, mediante el cual el niño o la niña están transformando toda la riqueza de lo percibido en formas simples o captables que darán lugar a los conceptos visuales. En este proceso de cognición participan en igual medida intelecto y percepción, además de la capacidad para la invención, la imaginación y la memoria. De ahí, la importancia de fomentar las capacidades perceptivas en el aprendizaje escolar, pues éstas influirán positivamente en todo proceso intelectual.

A través de una didáctica de artes integradas analizamos similitudes y diferencias, y establecemos conexiones entre conocimientos de diferentes dominios para realizar trasposiciones de un medio al otro. Las trasposiciones creativas contribuyen a un desarrollo más amplio y complejo de nuestra percepción, y ejercitan operaciones cognitivas abstractas, en las que percepción y pensamiento quedan indivisiblemente unidos, mejorando las capacidades cognitivas y la comprensión de conceptos, que son la base para el pensamiento productivo en cualquier área de estudio o trabajo. Pensamiento y percepción quedan unidos a través de la sensación, la exploración y la creación artística.

A través del contraste de los diferentes medios expresivos, interpretando un mismo mensaje y viendo cómo se modifica según el medio empleado, no sólo obtenemos una mejor comprensión del carácter específico del medio, sino que además obtendremos una mejor comprensión del concepto en sí representado. Cada vez que el alumno o la alumna se enfrente a una forma distinta de representar la misma idea, volverá a revisar sus conceptos visuales antes de reinterpretarlos bajo una nueva configuración que se adapte a las posibilidades del medio. Esto significa que está desarrollando su capacidad para la formulación de imágenes y la asignación de conceptos visuales, así como su capacidad para la inventiva y la imaginación, su capacidad de adaptación y de pensamiento divergente y, en definitiva, su creatividad. Este entrenamiento le capacitará para la creación de formas visuales o perceptivas referentes a otros campos no artísticos, las cuales son la base principal para que se produzca el pensamiento productivo en cualquier ámbito del conocimiento humano.

La enseñanza integrada de las artes plásticas y la danza dentro de un mismo espacio educativo incide en el estudio comparativo entre ambas disciplinas mediante trasposiciones creativas de un medio a otro y el desarrollo ampliado de las capacidades sensorio-perceptivas. Estos dos aspectos, que son aportaciones singulares de este proyecto interdisciplinar, van a enriquecerse mutuamente. El estudio y la comparación de experiencias que impliquen estos dos lenguajes artísticos

nos permitirán una expresión distinta con cada uno de ellos, es decir, nos llevará a una forma de representación diferente (un dibujo, un movimiento, una pintura, una escultura, una posición corporal, etc). Pero también, nos invitará a un modo distinto de percepción y nos ayudará a fomentar diversos modos de pensar. De la misma manera, una exploración sensorial amplia de un tema que implique, más allá de la mera contemplación visual, la vivencia corporal de los conceptos nos llevará a interpretaciones artísticas más ricas y creativas, posibilitando las transposiciones entre los diferentes medios. Transposiciones que nos lleven del medio plástico al corporal o, al contrario, experiencias en las que se reta al alumno a resolver plásticamente situaciones vividas corporalmente, suelen entrañar grandes dificultades de representación en las primeras ocasiones, y van a requerir de capacidad de invención e imaginación para idear estrategias de resolución creativas e individuales distintas a las habituales.

- Estudio comparativo entre la danza y las artes plásticas mediante transposiciones creativas de un medio a otro y el desarrollo ampliado de las capacidades sensorio-perceptivas

Notas:

¹ Kandinsky, Wassily: *Punto y línea sobre el plano*, Barcelona, Labor, 1995, pp.11-12.

² Merleau-Ponty, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975, p.7.

³ *ídem*, p.8.

⁴*ídem*, p.16.

⁵ *ídem*, p.101.

⁶ *ídem*, pp.10-11.

⁷ Arnheim, Rudolf: *El pensamiento visual*, *op. cit.*, pp.27-28.

⁸ *ídem*, p.12.

⁹ Haselbach, Barbara: *Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas*, *op. cit.*, p.75.

IV. Propuesta curricular para la didáctica interdisciplinar de las artes plásticas y la danza

La historia de la creación debe de situarse vinculada a la didáctica en una relación de retroalimentación continua y mutua. Sólo a través de esta conexión entre el conocimiento histórico-pedagógico del arte y las experiencias docentes podremos asegurar la adecuada transposición didáctica que requiere todo proyecto educativo. La aproximación histórica y pedagógica realizada en la presente investigación nos ha proporcionado una serie de constructos conceptuales o categorías, reflejados a lo largo del discurso en los márgenes del texto, que se han constituido como elementos positivos para la elaboración de nuestra propuesta educativa de integración artística. Estas categorías conceptuales han sido extraídas a la luz de la perspectiva histórica obtenida del estudio de las interrelaciones entre la danza y las artes plásticas en el ámbito occidental desde finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, junto con la perspectiva educativa que nos han proporcionado las renovaciones pedagógicas estudiadas en el arte y en la danza, y las aportaciones de las vanguardias a todo este proceso de innovación didáctica.

Esta propuesta curricular no pretende la formación de futuros artistas, sino que persigue la experiencia y el desarrollo de cualidades artísticas con el fin de que todo alumno o alumna se beneficie de los valores educativos que tal práctica implica. La elaboración de nuestra propuesta curricular será registrada a continuación a través de la presentación de sus objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación propios.

Objetivos

Objetivos Generales:

1. Comprender el arte como forma de expresión y comunicación de ideas y sentimientos del ser humano.
2. Pensar en la creación como un proyecto que requiere de un compromiso personal e íntimo con el proceso y con la obra elaborada.
3. Valorar, disfrutar y aprender a través del proceso creativo, sin enfatizar el resultado final por encima del proceso.
4. Desarrollar experiencias educativas en arte desde la vivencia corporal, abordando la comprensión de conceptos y la experiencia de la emoción a través del cuerpo.
5. Investigar, analizar, reflexionar sobre el cuerpo a partir de los contenidos y conocimientos proporcionados por el trabajo educativo en arte.
6. Aproximarse a la historia de la creación desde el arte y desde la danza.
7. Entablar puentes entre la danza y la plástica a través de la creación interdisciplinar y la transposición de conceptos, formas y valores artísticos.
8. Perseguir el desarrollo armónico e integral de la persona que acoja lo cognitivo, lo afectivo y lo corporal, partiendo de una concepción holística del ser humano como unidad indisoluble mente-cuerpo.

Objetivos específicos:

- 1.1 Entender las artes como formas de pensamiento y de conocimiento íntimo de nuestro entorno.
- 1.2 Concebir las artes como reflexión, comprensión y expresión de nuestra visión e interpretación del mundo.
- 1.3 Pensar el arte como expresión personal, espontánea y natural de nuestras propias ideas, inquietudes, pensamientos y sentimientos, como reflejo de nuestra experiencia vital y nuestra concepción del arte y de la vida.
- 1.4 Comprender el arte y la danza como formas de comunicación humana al alcance de todos: cada persona como individuo potencialmente creador sin exclusiones de género, edad o condición sociocultural.
- 1.5 Comprender el arte como creación que posibilita la apertura de caminos expresivos para el ser humano.
- 1.6 Entender el arte como un elemento capaz de enriquecer la vida cotidiana.
- 1.7 Valorar la capacidad del arte para cambiar el mundo, proporcionando estrategias para la vivencia y la transformación creativa de la realidad humana.
- 1.8 Entender la educación artística como vehículo para la inclusión social y el cambio de modelos de identidad en la cultura, el arte y la sociedad.
- 1.9 Considerar el arte como una herramienta para la acción, la crítica y la reconstrucción social.
- 1.10 Disfrutar, emplear e interpretar de manera crítica y personal los distintos medios expresivos y sus creaciones.

- 2.1 Pensar en la creación como un proyecto que implica al cuerpo como contenedor de emociones y como generador de nuevos significados e interpretaciones.
 - 2.2 Pensar en la creación como un proyecto vital que se relaciona con nuestras inquietudes, preocupaciones y aficiones.
 - 2.3 Pensar en la creación como un proyecto capaz de producir interpretaciones personales, sensibles y estéticas de nuestra realidad vital.
 - 2.4 Pensar en la creación como un proyecto que necesita de la observación, el análisis y la reflexión sobre la producción artística creada.
 - 2.5 Pensar en la creación como un proyecto que requiere de experimentación, de muchos ensayos, pruebas y esfuerzos para conseguir la forma final.
 - 2.6 Pensar en la creación como un proyecto siempre en proceso, como un trabajo continuo que nunca se acaba definitivamente.
 - 2.7 Pensar la creación artística como una actividad que requiere de paciencia, tesón y perseverancia para alcanzar la producción artística deseada.
 - 2.8 Pensar en la creación como algo colectivo, que se puede realizar entre varios.
-
- 3.1 Experimentar procesos creativos que reflejen la libertad, la individualidad y la naturalidad de cada persona.
 - 3.2 Respetar, valorar y potenciar al alumno o alumna como ser creador o creadora, capaz de imaginar y de generar nuevo pensamiento.
 - 3.3 Desarrollar la confianza en la propia expresión e intuición creativa.
 - 3.4 Incentivar la individualidad y la creación autónoma y personal.
 - 3.5 Respetar y comprender las diferentes capacidades personales, formas de comprensión, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones y necesidades de cada alumno o alumna.
 - 3.6 Desarrollar el gusto por la experimentación y el riesgo que conlleva la creación.
 - 3.7 Respetar y valorar positivamente la expresión creativa de los compañeros y compañeras.
 - 3.8 Desarrollar la tolerancia hacia lo distinto y la capacidad para la integración, la socialización y la comprensión de la diversidad cultural.
 - 3.9 Posibilitar y mejorar la integración del alumno en el grupo, incrementando las relaciones interpersonales a través del arte.
 - 3.10 Fomentar procesos de socialización dentro del aula mediante la cooperación, colaboración, repartición de tareas, aceptación de responsabilidades y exploración de la capacidad de liderazgo.
 - 3.11 Disfrutar de la cooperación y la colaboración grupal para la realización exitosa de creaciones colectivas, tanto corporales como plásticas.
-
- 4.1 Sentir nuestro cuerpo, sentir el cuerpo del otro u otra.
 - 4.2 Desarrollar la seguridad en nuestro propio cuerpo, su movimiento y su expresión.
 - 4.3 Desarrollar el respeto y la confianza en el cuerpo de los otros.
 - 4.4 Experimentar la creación desde una exploración activa, constructiva y multisensorial, mediante la implicación corporal de todos los sentidos, para dotar de una mayor significación emocional al aprendizaje y una comprensión más íntima de nuestra realidad.
 - 4.5 Disfrutar y aprender de la observación atenta a través de nuestros sentidos.
 - 4.6 Desarrollar el pensamiento perceptivo mediante la captación inteligente de formas, sensaciones y conceptos.
 - 4.7 Desarrollar la conciencia cenestésica y kinestésica.
 - 4.8 Entender cómo nuestro cuerpo nos vincula al mundo.
 - 4.9 Pensar el cuerpo como un producto de las costumbres culturales y sociales.
 - 4.10 Fomentar la diversidad, la individualidad y la unicidad corporal.
 - 4.11 Explorar obras de arte plástico a través de la vivencia corporal, para incentivar y ampliar el abanico de posibilidades motoras propias y acercarnos a la obra de arte de una manera más subjetiva y personal, potenciando la utilización del cuerpo como medio o instrumento de creación artística.
-
- 5.1 Observar, reflexionar, analizar la forma y el movimiento del cuerpo humano a partir de la observación detenida que requiere su representación plástica.
 - 5.2 Representar plásticamente conceptos relacionados con el esquema corporal, el movimiento corporal, la propia

- identidad y las percepciones kinestésicas.
- 5.3 Desarrollar la conciencia del cuerpo –esquema e imagen corporal, sensorialidad, sensibilidad, identidad personal– a través de la vivencia de parámetros y conceptos artísticos.
 - 5.4 Contemplar el cuerpo, nuestro cuerpo y el de los otros o las otras, como tema de inspiración y representación en las artes.
 - 5.5 Reflexionar sobre el movimiento del cuerpo a través de la relación con su naturaleza plástica y visual, como forma dibujada en el espacio.
-
- 6.1 Aproximarse a la historia del arte y de la danza a través del conocimiento de la obra de artistas desde perspectivas diferentes.
 - 6.2 Relacionar la obra de estos artistas con una educación en valores.
 - 6.3 Abrir nuevas vías en el horizonte cultural y artístico de los alumnos y alumnas.
 - 6.4 Valorar las diversas formas de arte plástico más allá de las categorías convencionales: urbano, artesanal, popular, cinético, corporal, etc.
 - 6.5 Valorar las diversas formas de danza más allá de los géneros tradicionales: danza libre, danza natural, danza expresionista, danza de gestos cotidianos, danza plástica, danza teatro, danza étnica, tradicional, danza mística, etc.
 - 6.6 Apreiciar el hecho artístico como legado cultural que proporciona información acerca de la historia, procedencia y contexto socio-cultural de la obra.
 - 6.7 Valorar la obra de arte por sus cualidades estéticas, plásticas, conceptuales, funcionales, expresivas y comunicativas.
 - 6.8 Pensar el arte abstracto como una interpretación de la realidad contemporánea, de la visión moderna.
 - 6.9 Considerar las artes plásticas como ámbito de inspiración, reflexión y pensamiento para la creación de los bailarines modernos.
 - 6.10 Conocer la danza como tema de interés para pintores, escultores y artistas de finales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.
 - 6.11 Entender y vivenciar la danza como una disciplina artística autónoma, en condiciones equivalentes al resto de las artes.
-
- 7.1 Desarrollar la capacidad sinestésica, referente a las asociaciones sensitivas, base para la realización de transposiciones de un medio artístico a otro.
 - 7.2 Fomentar el pensamiento creativo y divergente, y sus características fundamentales: la curiosidad, la capacidad de interrogar o cuestionar aquello que nos rodea, la habilidad para adaptarnos a las diferentes condiciones del medio externo en el que vivimos, el control sobre las propias emociones, la facultad para conectar o relacionar ámbitos diferentes y la inteligencia, entendida como una capacidad diversa que engloba diferentes ámbitos del conocimiento.
 - 7.3 Fomentar la resolución creativa de problemas, mediante la creación de estrategias diferentes y personales para solucionar problemas de manera eficaz y satisfactoria en relación al movimiento, la plástica, y su interrelación.
 - 7.4 Desarrollar la capacidad para reinventar las formas elementales y abstractas elaboradas en la percepción, bajo nuevas configuraciones que se adapten a las posibilidades del medio para dar forma a nuestras interpretaciones creativas, ya sean plásticas o corporales.
 - 7.5 Experimentar, investigar, apropiarse y comprender parámetros comunes a ambas disciplinas.
 - 7.6 Comparar ambos medios expresivos, interpretando un mismo mensaje y viendo cómo se modifica según el lenguaje empleado, para obtener no sólo una mejor comprensión del carácter específico del medio, sino también una mejor comprensión del concepto en sí representado.
-
- 8.1 Concebir la creación como un proceso en el que se unen cuerpo, cognición y emoción.
 - 8.2 Conectar la creación y la emoción.
 - 8.3 Potenciar el aprendizaje vivenciado, el pensamiento a través del cuerpo, la experiencia corporal de los conocimientos.
 - 8.4 Entender el arte como un diálogo abierto entre el exterior y el interior, el cuerpo y la mente, la sensación y el logos.
 - 8.5 Desarrollo personal a través del arte.

Contenidos:

Contenidos vitales, personales.

- 1.1 La educación de la sensibilidad estética como herramienta que ayuda al ser humano a percibir, entender y enfrentarse positivamente a su propia vida y sus circunstancias, y que le proporciona un lenguaje, como en este caso es la expresión plástica y la danza, a través del cual comunicarse.
- 1.2 El arte como forma de comprensión y reflexión sobre nuestra realidad social.
- 1.3 Concepción moderna del arte como expresión individual del artista, como visión de lo que siente más allá de los que sabe o conoce.
- 1.4 El arte como conocimiento que ofrece nuevas formas de entenderse, de crearse y de imaginarse, y que es capaz de proporcionar estrategias para la vivencia y la transformación creativa de la existencia humana.
- 1.5 Atención a la diversidad social, cultural, corporal, cognitiva e individual.
- 1.6 Formación de sujetos sociales, comprometidos y sensibles a su contexto y capaces de cuestionarlo críticamente.
- 1.7 Desarrollo de las capacidades artísticas desde tres perspectivas diferentes del sujeto creador: como observador, como creador y como investigador reflexivo, incidiendo de manera especial en la necesidad de estudiar en profundidad las diferentes interconexiones entre estos tres aprendizajes: aprender a hacer, a mirar, a observar, a reflexionar y a pensar.
- 1.8 La exploración multisensorial y activa como base del proceso creativo.
- 1.9 Análisis objetivo y subjetivo del mundo: percepción de aspectos de la realidad exterior y de sensaciones internas propias.
- 1.10 El hecho perceptivo más allá de la pasiva captación y almacenamiento de estímulos psico-fisiológicos, entendido como experiencia activa, dinámica y personal para el análisis de los diferentes parámetros relacionados con la imagen visual, ya sea plástica o corporal.
- 1.11 Capacidad para la abstracción y la elaboración de imágenes mentales o formas puras, *input*, para su posterior organización y reformulación en composiciones creativas, *output*.
- 1.12 Apertura de caminos expresivos en el campo de la creación.
- 1.13 Capacidad de generar pensamiento divergente y creativo, para la formación de personas seguras.
- 1.14 Exploración, comprensión y utilización de las posibilidades expresivas propias en relación al lenguaje de las artes plásticas y la danza, para la representación de vivencias senso-perceptivas, de ideas y sentimientos propios y/o ajenos, de acuerdo a las necesidades propias.
- 1.15 Enriquecimiento de los recursos expresivos y comunicativos propios y de la capacidad para sistematizarlos y aplicarlos de manera consciente.
- 1.16 Desarrollo de las habilidades visuales, plásticas y corporales.
- 1.17 Comprensión y experimentación de los paralelismos formales, conceptuales, expresivos, funcionales y procedimentales entre artes plásticas y danza.

Contenidos formales.

- 2.1 Los sentidos como medio de percepción, relación y conocimiento de nuestra realidad:
 - sensibilización corporal
 - desarrollo de las diversas capacidades senso-perceptivas
 - los objetos como prolongación y proyección corporal
 - conciencia y aceptación del otro: de la relación dual a la comunicación grupal
- 2.2 Elementos configurativos:
 - líneas: rectas y curvas
 - líneas horizontales, verticales, diagonales
 - formas: geométricas, naturales, corporales, artificiales, cerradas, abiertas
 - color: mezclas, tonos, matices, contrastes
 - mancha, línea, garabato
- 2.3 La composición:
 - dirección y líneas de fuerza
 - trayectorias: rectas, zig-zag, onduladas, circulares, espiral, etc.
 - dimensión, tamaño y proporción
 - caos u orden
 - ortogonalidad o alineación

- paralelo o secante
- simetría o asimetría
- regular: patrones repetitivos, módulos y redes espaciales
- niveles: bajo, medio, alto
- relaciones proyectivas: ubicación y organización de elementos en el espacio y el tiempo
- encuadre, encaje

2.4 El espacio:

- personal o social
- interior, exterior, imaginario, simbólico
- bidimensional y tridimensional: profundidad y perspectiva
- la luz y el volumen
- lleno o vacío
- volúmenes geométricos

2.5. La energía o dinámica:

- peso: pesado o ligero
- equilibrio y centro de gravedad
- flujo: libre o restringido
- intensidad: fuerte o suave
- consistencia: duro o blando, tensión o distensión
- impulso: súbito o sucesivo
- espacio: flexible o directo
- oposición

2.6. El tiempo:

- ritmo: métrico, a-métrico, emocional, natural
- tempo: rápido o lento, acelerando o retardando
- duración: largo o corto
- pulso, compás y frase musical
- simultáneo, sucesivo o alterno

2.7. El cuerpo:

- el todo y las partes. Conciencia y movilización independiente de segmentos corporales.
- coordinación.
- acciones corporales básicas: locomoción, gesto, elevación o salto, quietud y giro. Variaciones y combinaciones.
- representación y notación del movimiento. Métodos.

Contenidos actitudinales.

- 3.1 Sensibilización e interés ante las manifestaciones artísticas del entorno.
- 3.2 Desarrollo de una actitud crítica y utilización de criterios propios en la valoración de producciones artísticas.
- 3.3 Habilidad para distinguir, describir, recibir y reaccionar de manera espontánea y subjetiva a los estímulos sensoriales.
- 3.4 Sensibilidad y apreciación hacia la experiencia sensorial, experimentando las impresiones sensoriales de manera intensa, personal y espontánea, como desencadenantes para la acción, la representación y la expresión de experiencias, ideas o sentimientos.
- 3.5 Disposición a la experimentación de nuevas habilidades o contenidos.
- 3.6 Capacidad de concentración, observación, análisis y verbalización de las experiencias, los conceptos adquiridos y las creaciones elaboradas.
- 3.7 Disfrute y confianza en las posibilidades creativas propias, desarrollando valores como la autoestima, la superación personal y la disciplina.
- 3.8 Autonomía creadora y espíritu de superación. Autoafirmación.
- 3.9 Comprensión de las expresiones artísticas propias y/o ajenas en relación a diferentes valores personales y/o sociales.
- 3.10 Interés ante las propuestas y las aportaciones de ideas de los otros y las otras.
- 3.11 Disposición a la creación en grupo, para el desarrollo de valores como la cooperación, tolerancia, solidaridad, flexibilidad y responsabilidad.
- 3.12 Adaptabilidad y capacidad para aceptar errores.
- 3.13 Respeto y actuación de acuerdo a las normas de la actividad, en el uso equitativo de los espacios y materiales.

Estrategias metodológicas:

Nuestra experiencia en este aprendizaje interdisciplinar y creativo nos lleva a reflexionar acerca de los beneficios de un trabajo artístico que comienza por la sensibilización y la experiencia del cuerpo para dotar de una significación más emocional e íntima al conocimiento. Por ello, el proceso metodológico de nuestra didáctica siempre irá de la experiencia corporal a la creación, considerando diferentes caminos o motivos para estimular esta exploración de movimiento. Es fundamental proporcionar las pautas adecuadas para facilitar la vivencia y experimentación corporal de aquello que queremos que los alumnos y alumnas interioricen, con el fin de que esta experiencia corporal les introduzca en los conocimientos y conceptos de una manera práctica, constituyéndose en una primera codificación de los mismos.

Se trata de una filosofía metodológica en busca del equilibrio entre la individualidad y la colectividad, la creación y la tradición, lo familiar y lo desconocido, la uniformidad y la heterogeneidad, los métodos directivos y los no intervencionistas, con el fin de guardar coherencia con las innovaciones pedagógicas que hemos registrado en nuestra investigación en relación a la época de las vanguardias artísticas.

Nuestro primer propósito metodológico es que el aprendizaje se produzca desde la exploración personal, la vivencia corporal y la práctica artística, para que el alumno o alumna experimente el hecho artístico de la misma forma que el creador o creadora se enfrenta a él.

Nuestro segundo propósito metodológico será enfatizar el aprendizaje a través del proceso creativo, valorando y cuidando tanto los resultados obtenidos como el procedimiento de trabajo que nos conduce a ellos. Dentro del proceso se debe favorecer la resolución creativa de problemas, la cual implica el desarrollo de la intuición respecto a los materiales y a sus posibilidades, así como de las habilidades analíticas para idear el trabajo y comprender el riesgo que conlleva la creación. De esta manera, el alumno o alumna va a ser el o la protagonista, generando propuestas personales y realizando diferentes producciones artísticas relacionadas con la plástica y la danza.

Es importante que el proceso de aprendizaje tenga un carácter investigador, propiciando situaciones didácticas en las que el alumno o alumna pueda descubrir, experimentar y pensar por sí mismo o misma, apoyando su curiosidad e impulsando procesos de búsqueda. Perseguimos una metodología abierta que anime al alumno y alumna a expresar sus opiniones e ideas, a valorar y reflexionar de manera crítica, y, como Piaget defendió, a crear e inventar a la vez que aprende.

Por último, nuestro tercer propósito metodológico será plantear los objetivos desde diferentes perspectivas y actividades que permitan la inclusión de alumnos y alumnas con diversas capacidades, necesidades, ritmos cognitivos y de aprendizaje, etc. La práctica diversa en la exploración, investigación e improvisación creativa nos permite trabajar con diferentes niveles de conocimiento y desarrollo madurativo dentro de una misma clase, pues cada alumno o alumna improvisará y creará a partir de sus posibilidades y habilidades corporales, plásticas y expresivas, permitiendo diferentes grados de consecución de los objetivos propuestos.

Es importante adaptarse a los intereses, motivaciones, expectativas y demandas que nos presenten los alumnos y las alumnas. Porque sólo a través de un proceso de enseñanza en el que el alumno o alumna se sienta partícipe, conseguiremos que el proceso se enriquezca y se disfrute, que el aprendizaje sea significativo y válido, en definitiva, educativo. Se trata de dar seguridad, apoyo, mediación, de proporcionar un repertorio amplio de materiales e ideas, de crear un espacio abierto a las diversas capacidades, sensibilidades y estilos cognitivos, abierto también a la interrelación de diferentes disciplinas artísticas que enriquezcan la enseñanza, abierto, decididamente, a una concepción amplia del arte y su aprendizaje.

1. Estilos metodológicos:

Podríamos decir que existen tantos estilos metodológicos como docentes, ya que cada uno de ellos terminará por crear su método propio y personal de trabajo a través de sus años de experiencia. Pese a esta inabarcable variedad de procedimientos, queremos describir algunos de los estilos metodológicos que creemos importantes para nuestra práctica de integración artística. La elección de uno u otro, o la combinación de varios dentro del aula, estará supeditada tanto a las características del grupo, como al tema de trabajo propuesto, y será necesario modificarla y adaptarla continuamente en función de su estado y su evolución. Lo más importante es crear un proceso de aprendizaje atractivo e interesante para el alumno o alumna, capaz de mantener su motivación y participación en la enseñanza.

- 1.1 Metodología directiva: demostración e imitación.
En este método de trabajo, identificado con la enseñanza tradicional, un líder muestra una serie de habilidades que el resto debe observar, imitar y repetir lo más fielmente que pueda. Dentro de este estilo metodológico predominarán los ejercicios para la adquisición de una técnica artística, ya sea plástica o motriz, así como la enseñanza de danzas prefijadas –tradicionales, sociales, infantiles, o creadas por el profesor o profesora– en las que el niño debe aprender una secuencia de movimientos previamente coreografiada. También pueden ser formas creadas por los propios niños para que sean interiorizadas y aprendidas por un compañero o compañera, un pequeño grupo o el grupo completo, incluido el profesor o profesora.
- 1.2 Repetición.
El método de aprendizaje basado en la repetición, expresamente vinculado al estilo anterior, no es en sí mismo algo negativo dentro de nuestra metodología. *“De la misma forma que los niños abandonan rápidamente una tarea impuesta, son capaces también de perseverar y hacer múltiples ensayos en un proyecto que es realmente suyo, es decir la expresión de su propio deseo”*¹. Convenimos con Lapierre y Aucouturier en que la aceptación de estas técnicas aparentemente aburridas y tediosas depende de la identificación e implicación del alumno o alumna con la actividad. Como ya explicamos en la descripción de las renovaciones pedagógicas acaecidas en las enseñanzas artísticas durante el siglo pasado, es más importante el desarrollar una gran riqueza de habilidades personales y capacidades expresivas, que la perfección de ciertas técnicas en base a la repetición. Esto no significa que para el alumno o alumna no sea interesante experimentar la paciencia y la perseverancia que implica la repetición de un ejercicio para conseguir una ejecución satisfactoria y exitosa.
- 1.3 Exploración.
Este será uno de los pilares metodológicos de nuestra didáctica integrada, con el fin de que los contenidos sean abordados y experimentados de una manera personal, a través de diferentes situaciones de aprendizaje que van a permitir la aportación individual de cada alumno o alumna. Para conseguir una exploración rica y variada del tema, será importante que el docente proporcione pautas interesantes para que el niño o niña investigue los contenidos propuestos al máximo de sus posibilidades, partiendo siempre de los conceptos más elementales y sencillos para, poco a poco, introducir las variaciones y combinaciones adecuadas según nuestra intencionalidad pedagógica. Para impulsar e intensificar la investigación de esta fase explorativa es interesante la utilización de estímulos variados y referentes a diversos ámbitos: una imagen, una idea, un fragmento musical, un sentimiento, una percepción sensorial, un movimiento o postura corporal, un texto, un objeto, etc.
- 1.4 Improvisación.
Tras una fructífera exploración de los contenidos será mucho más fácil la entrega del alumno o alumna a la creación libre y personal, entendida como acción espontánea y desinhibida capaz de transmutarse en su expresión verdaderamente auténtica. La improvisación desarrolla la intuición personal, la aceptación del riesgo y el desafío ante una tarea.
- 1.5 Metodología no directiva: formulación de preguntas y respuestas.
Este método de aprendizaje se basa en el descubrimiento de los contenidos por parte del propio alumno o alumna mediante un proceso guiado por el profesor o profesora. Es importante que las preguntas formuladas estén adaptadas a la edad de los niños y niñas y a su nivel de conocimiento del tema, para un adecuado desarrollo de la capacidad de interrogar y cuestionar aquello que nos rodea.
- 1.6 Asociación simbólica-emocional.
Este estilo metodológico permite el acceso al conocimiento, el aprendizaje de habilidades y contenidos ya sean referentes a una técnica objetiva o subjetiva, mediante un proceso de asociación, relación e identificación consciente por parte del alumno o alumna con la experiencia vivida.
- 1.7 Resolución creativa de problemas.
La realización de interpretaciones creativas supone para el niño o niña un proceso de gestación compuesto de diferentes fases en las que debe solucionar conflictos mediante el desarrollo de estrategias creativas y personales, propias del pensamiento flexible y divergente, que serán transferibles a otras áreas de estudio escolar. Porque resolver problemas de manera eficaz y satisfactoria en relación al movimiento y la plástica mejorará su capacidad para resolverlos en general, beneficiando el aprendizaje escolar global. En este método el conflicto es aceptado como situación positiva, capaz de canalizar nuestro pensamiento creativo y desarrollar la seguridad personal en la toma de decisiones. De la misma manera, el error también debe ser contemplado como un elemento provechoso que posibilita la investigación y la experimentación, origen de toda creación.

1.8 Creación.

La culminación del aprendizaje culmina con la elaboración de una forma creativa en la que el alumno o alumna debe aplicar de manera consciente los contenidos aprendidos y las ideas descubiertas en la exploración e improvisación previas, desarrollando así sus capacidades y habilidades artísticas de una manera creativa. Esta forma creativa podrá ser materializada mediante interpretaciones plásticas, corporales o coreográficas.

1.9. Transposición creativa de un medio artístico a otro.

La interpretación de un mismo concepto o contenido desde diferentes lenguajes expresivos es capaz de proporcionar al alumno o alumna una perspectiva amplia y variada del tema que conllevará una mayor comprensión del mismo, posibilitando el desarrollo del pensamiento creativo y divergente del alumno o alumna al requerir de la adaptación del concepto a nuevas configuraciones que se adecuen a las características del medio artístico. Por último, un trabajo interdisciplinar de este tipo permite a cada alumno o alumna descubrir sus áreas preferidas de trabajo y expresión dentro de las diferentes artes, y entender el esfuerzo que supone aquellas tareas para las que no poseemos especiales capacidades o habilidades.

1.10 Práctica individual.

Cada una de las prácticas metodológicas que hemos descrito podrá ser desarrollada de una manera individual y personal, en la que cada alumno o alumna deberá concentrarse en sus habilidades y capacidades, dejando hablar a su individualidad sin temores o bloqueos, y desarrollando así su propia expresividad, personalidad e identidad.

1.11 Colaboración.

En todo proceso creativo resulta extraordinariamente interesante la inclusión de prácticas grupales, que impliquen a dos o más sujetos. Tenemos varias razones para ello. Por un lado, el trabajo creativo en grupo siempre enriquece el proceso de enseñanza, al aprender los unos de los otros al tiempo que somos conscientes de la variedad de respuestas diferentes ante propuestas similares. Por otro lado, desarrollamos valores como la tolerancia, la empatía, la cooperación, la comprensión de lo diferente, la valoración del trabajo creativo de los compañeros, la justicia social, la solidaridad y la paz.

2. Repertorio didáctico:

Las corrientes artísticas de vanguardia estudiadas, sus conceptos renovados, sus filosofías, metodologías o pedagogías artísticas, nos han proporcionado multitud de ideas y materiales para articular nuestra didáctica multidisciplinar. Por ello nos planteamos un repertorio temático en conexión con la perspectiva histórica y pedagógica obtenida en nuestra investigación, a través del cual serán trabajados los objetivos y contenidos contemplados dentro de la propuesta curricular.

Para la elección de las temáticas tendremos en cuenta su adecuación a una exploración variada y productiva del contenido educativo, posibilitando diferentes situaciones para la investigación y la utilización de distintos recursos didácticos. Este requisito no debe llevarnos a elegir temas que por su riqueza se conviertan en un contenido complejo y difuso para el alumno o alumna, quien entonces no sabrá cómo abordarlo. El tema debe estar siempre suficientemente definido para que conduzca al alumno o alumna a investigar y movilizar su cuerpo en una búsqueda concreta y determinada. Para que la temática elegida sea comprensible es extraordinariamente importante partir de lo más sencillo a lo más complejo, planteando actividades para la exploración libre que reduzcan el tema a su esencia más primaria. Sólo entonces los ejercicios podrán ser combinados y modificados para aumentar su complejidad y encaminarlos hacia nuestro objetivo temático y pedagógico.

Por otro lado, será importante que la temática esté directamente conectada con la vida del niño o niña, con su cotidianidad y su comprensión del mundo. De esta manera se sentirán identificados e implicados con lo que ocurra en la clase. Aunque no debemos olvidar que los niños y niñas muestran interés y pueden conectar con ámbitos que no pertenezcan a su contexto habitual. Debemos, entonces, hacer el esfuerzo de conocer aquello que al niño o niña le interesa o le gusta, e intentar conectarlo con nuestros intereses pedagógicos. Si conseguimos que nuestro proyecto educativo entre en relación con las preferencias de los alumnos y alumnas, lograremos un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero, en el cual los conocimientos serán interiorizados con entusiasmo y facilidad.

Para facilitar la introducción al tema de trabajo es importante ayudarnos de materiales motivadores y atractivos, destinados a estimular la percepción y la movilización de alumnos y alumnas; desde palabras o formas evocadoras, relatos o cuentos, obras de arte, imágenes o fotografías, objetos o juguetes, músicas, etc.

La elección de los temas y materiales debe hacerse en función de que:

- Conecten con la historia del arte y la creación y las aportaciones pedagógicas estudiadas en la época de las vanguardias.
- Nos introduzcan en el conocimiento de movimientos artísticos, ya sea en relación con las artes plásticas o con la danza.
- Nos acerquen a otras culturas artísticas.
- Desarrollen e ilustren los objetivos y contenidos.
- Se adapten a los intereses de los alumnos y las alumnas.
- Sean motivadores y provoquen la imaginación.
- Posibiliten la improvisación, la invención y la creación.
- Permitan ser abordados desde diferentes medios: corporal, plástico, musical, visual, verbal, teatral, etc.

3. Secuencia didáctica:

Para esta metodología fundamentalmente práctica y creativa podemos describir una secuencia o planificación didáctica general compuesta de diferentes fases, que deberá ser adaptada o modificada en función de los temas, de los tiempos de clase con que contemos y de los ritmos propios que marquen los alumnos y alumnas, pudiendo ser temporalizada en una o varias sesiones. Esta secuenciación didáctica se estructura en diferentes partes:

- Actividad de introducción o calentamiento, en el que se puede integrar el tema.
- Presentación del tema.
- Exploración guiada y libre.
- Forma creativa.
- Puesta en común.
- Análisis y verbalización de lo experimentado y observado.
- Des-calentamiento o relajación.

A través de las diferentes fases o tiempos de la secuencia didáctica se trabajarán las tres perspectivas que creemos deben estar presentes en toda experiencia educativa desarrolladas en el ámbito artístico: percepción, creación y análisis crítico y afectivo.

Por otro lado, este proceso de trabajo nos llevará siempre desde la experiencia corporal a la creación. Esto significa que tanto en la introducción al tema como en la exploración del mismo partiremos desde la sensibilización corporal y la activación de los sentidos, aunque el trabajo creativo puede iniciarse desde las artes plástica o la danza, realizando tantos caminos de una a otra disciplina como consideremos necesarios. De esta manera, el desarrollo del trabajo y la creación tendrán un carácter multidireccional a modo de juego didáctico que puede llevar del dibujo a la danza, de la danza a la escultura, de la escultura de nuevo al dibujo, la pintura o la danza. No existe por lo tanto un camino prefijado y será importante diseñarlo en función del tema y los materiales elegidos, así como los contenidos y objetivos propuestos.

Criterios de evaluación

Para determinar los criterios de evaluación en una enseñanza artística como la que nos ocupa, hemos de evidenciar la naturaleza intangible de los objetivos y contenidos marcados: trabajo con la sensibilidad estética, con la percepción cenestésica como camino para el conocimiento, con la expresión creativa, con la comunicación artística, etc. Por ello, será importante evaluar tanto el resultado final obtenido en las producciones artísticas realizadas por los alumnos y alumnas, como el proceso educativo vivido, valorando dentro de nuestras posibilidades si ha resultado significativo para el alumno o alumna, y cómo ha sido la incidencia de la experiencia en su desarrollo cognitivo, físico-corporal y afectivo-emocional. Toda evaluación será siempre subjetiva y personal, pero estará fundamentada y justificada. En nuestro caso, se articulará a partir de una serie de identificadores observables o indicadores de evaluación, que estarán relacionados con las categorías conceptuales y los contenidos propuestos para cada experiencia didáctica, que habrán sido extraídos a su vez de nuestra investigación histórica y pedagógica en el arte y la danza, así como de las aportaciones de las vanguardias artísticas.

Dentro de nuestra didáctica interdisciplinar de las artes plásticas y la danza, la evaluación estará encaminada a valorar el significado de la experiencia vivida por los alumnos, englobando tanto la consecución de los objetivos programados, el grado de asimilación de los contenidos, o la adquisición de destrezas y conocimientos, como la interiorización de

valores y la importancia del proceso creativo. Para realizar una evaluación de las situaciones de aprendizaje vividas, enfocaremos nuestra observación y valoración hacia las actitudes y los grados de implicación, motivación y satisfacción de los participantes. A través del intercambio dialéctico con los alumnos podremos evaluar las construcciones mentales y los valores personales o sociales adquiridos o redefinidos, así como las actitudes e intereses manifestados y el grado de satisfacción de los mismos.

Los instrumentos utilizados para la evaluación serán la observación y el análisis del proceso de trabajo, la valoración de las producciones artísticas obtenidas, los intercambios orales con los alumnos, y la documentación mediante vídeo o fotografía de las creaciones finales. Para la evaluación final de las experiencias educativas realizaremos una valoración de las categorías e indicadores observables destinados a apreciar el grado de consecución de los objetivos y contenidos propuestos, como son: la captación de conceptos y la asimilación de conocimientos sobre artes plásticas y danza, la capacidad perceptiva, la habilidad para la interpretación personal, la creatividad y la expresión, las habilidades de trasposición entre los dos medios, las actitudes y la valoración del trabajo, la disposición para la creación en grupo, la capacidad para valorar y reflexionar de manera crítica, etc.

Por último, sólo nos queda enfatizar que la metodología de evaluación será siempre formativa y flexible, detectando las dificultades propias del desarrollo para poder determinar cómo subsanarlas. Los objetivos, contenidos y metodologías procedimentales programadas serán revisadas siempre a la luz de las experiencias prácticas y se hallarán sometidas a las modificaciones propias de un proceso dinámico y vivo, en continua transformación.

Notas:

¹ Lapierre, André y Aucouturier, Bernard: *Simbología del movimiento, op. cit.*, p.69.

V. Experiencias educativas

Para completar nuestra propuesta didáctica presentamos diez experiencias educativas ideadas, estructuradas y realizadas según los objetivos, los contenidos y la metodología expuesta dentro de nuestra propuesta curricular, así como los conocimientos y conclusiones derivadas de la aproximación artística y pedagógica a nuestro tema de investigación. Estas conexiones establecidas entre la investigación teórica y la propuesta práctica hemos querido que fuesen reflejadas directamente a través de una serie de constructos o categorías conceptuales extraídas a partir de estas indagaciones históricas y reflejadas en las columnas exteriores del texto principal a modo de extractos destacados del mismo.

El propósito de esta aproximación práctica al tema de investigación será explicitar la importancia dentro de la formación de nuestros alumnos y alumnas de una serie de actividades que, si bien se dan por hecho y se naturalizan dentro del ámbito escolar, no suelen tener cabida en los proyectos curriculares de una manera rigurosa. Dicho esto, nuestra intención no es realizar indicaciones expertas ni postulados irrefutables y acabados, sino más bien señalar nuevas perspectivas desde las que mirar una educación artística multidisciplinar, integradora y amplia. No queremos establecer una serie de ideas o principios cerrados sino más bien abrir caminos poco explorados dentro de la educación del arte. Quizá, por ello, en ocasiones puede parecer que dejemos más preguntas abiertas que respuestas resueltas.

Atendiendo a las características y los procedimientos de una investigación basada en las artes (Arts based Research) de tipo cualitativo y en una modalidad de investigación-acción, las experiencias educativas que exponemos no pretenden constituirse en formas únicas, cerradas y exhaustivas de abordar los objetivos y contenidos programados dentro de una propuesta curricular interdisciplinar como la que presentamos. En base a una metodología orientada no sólo a la comprensión del hecho educativo, sino al cambio y a la acción para su mejora a través de la auto-reflexión y el análisis crítico de las prácticas docentes, nuestras intervenciones educativas representan tan sólo experiencias de trabajo amplias y abiertas, orientaciones o caminos posibles para la exploración de unos temas específicos, existiendo, en cualquier caso, otras muchas formas de articularlas en función de los intereses y la formación del docente. Cada grupo de alumnos y alumnas, cada educador o educadora, y cada centro educativo poseen características propias y diferentes en función de las cuales las experiencias educativas se han de modificar, siendo labor del docente el adaptarlas de manera adecuada a su contexto y a sus propias ideas.

El contexto educativo en el que se inserta nuestra práctica pedagógica se halla dentro del ámbito de la enseñanza no formal. Circunscrita, por un lado, a la enseñanza extraescolar de dos centros educativos privados de Educación Infantil y Primaria y, por otro, a una Escuela Municipal de Música y Danza de la Comunidad de Madrid¹. Las experiencias educativas que presentamos han sido realizadas a lo largo de diferentes cursos académicos entre el año 2001 y el actual. En general, fueron impartidas dentro de dos enseñanzas diferentes, Artes plásticas y movimiento y Danza creativa, aunque, en ocasiones, se incluyeron dentro de otras actividades extraordinarias del calendario escolar como Jornadas de Puertas Abiertas, Jornadas de Verano, etc. Este tipo de enseñanzas no se hayan desarrolladas de manera precisa dentro de los currículos académicos u oficiales y, por ello, fueron elaboradas en función de nuestros intereses y del proyecto educativo de cada centro.

Hemos incluido experiencias realizadas con alumnos y alumnas desde segundo curso de Educación Infantil hasta segundo curso de la ESO, así como adultos. Cabe destacar cómo una de las intervenciones educativas fue llevada a cabo en una sesión abierta para padres y madres de alumnos y alumnas de segundo y tercer curso de Educación Primaria. De esta manera, fueron exploradas las posibilidades que una metodología artística, abierta e interdisciplinar nos ofrecía en relación al trabajo con personas de diferentes edades o niveles de conocimiento y aprendizaje.

Para la presentación de las experiencias hemos elegido un orden cronológico por edades, empezando con aquellas realizadas en segundo y tercer curso de Educación Infantil y terminando con las experimentadas con alumnos y alumnas de primer y segundo curso de la ESO. Es importante señalar que, aunque estas experiencias educativas fueron realizadas principalmente con niños y niñas de entre cuatro y doce años, existen otros posibles enfoques según diferentes edades. De hecho, además de la experiencia arriba mencionada con padres y madres, otra de las experiencias que presentamos fue parcialmente realizada con adultos. Esto significa que la propuesta curricular que presentamos permite ser adaptada y aplicada a diversos niveles y contextos educativos, englobando desde las etapas tempranas o infantiles, hasta edades adolescentes o adultas. Para esta adaptación curricular sugerimos acentuar y apoyarse en aquellos contenidos susceptibles de ser relacionados con los conocimientos previos de alumnos o alumnas, así como otras materias escolares, con el fin de interrelacionar estas experiencias con otros aprendizajes y áreas del proyecto educativo de centro.

La exposición de las experiencias educativas se ha estructurado de la siguiente manera:

- **Introducción.**
Realizamos una primera incursión en el tema de trabajo, justificando su elección y exponiendo nuestras visiones e intereses del mismo. Por otro lado, se expone la conexión entre el tema y el artista o artistas elegidos, así como las aportaciones que éstos nos proporcionan con respecto a nuestras finalidades.
 - **Finalidades y contenidos.**
Atenderán a diferentes aspectos en relación a la historia del arte y de la danza, habilidades y capacidades corporales y plásticas, concepciones artísticas relacionadas con una u otra disciplina o con las conexiones halladas entre ambas, valores y actitudes personales o colectivos derivados, etc.
 - **Biografías artísticas.**
Sintetizamos la trayectoria vital y creativa del artista, artistas o corrientes que se tratan en la experiencia educativa, destacando aquellos aspectos relacionados con el tema que nos presenten a la persona de una manera alternativa y cercana, conociendo su visión del mundo y su realidad y tomando distancia de los estereotipos que tratan la figura del artista como varón solitario y serio, alejado de la cotidianeidad.
 - **Narrativa visual.**
Presentamos el recorrido de la secuencia didáctica realizada en cada una de estas prácticas a través de una serie de narrativas visuales que ilustran únicamente mediante imágenes la intervención educativa desarrollada de una manera directa y descriptiva.
 - **Narrativa textual.**
Describimos la secuenciación de la experiencia, explicando cómo ha sido el proceso de trabajo realizado y las situaciones vividas. Se detallan las actividades llevadas a cabo, así como los materiales utilizados. En último lugar, se añaden algunas líneas expresando a modo de conclusión cómo hemos valorado la experiencia tras su finalización, así como las aportaciones principales que en nuestra opinión se han generado.
- Tanto las narrativas visuales como las textuales han sido elaboradas con la intención de mostrar el entorno en el que se ha desarrollado el proceso de trabajo y aprendizaje, con el fin de contextualizar una serie de productos artísticos derivados de tal proceso. En este sentido, valoramos el carácter relacional, expresivo y comunicativo del proceso de creación, de la situación vivida, por encima de la calidad o destreza en la ejecución de las obras resultantes.
- **Indicadores de evaluación.**
Para finalizar, enumeramos aquellas categorías observables que creemos relevantes para realizar la correcta evaluación de la experiencia educativa.

Los temas elegidos para estas diez experiencias educativas fueron seleccionados en función de nuestro interés personal, con el objetivo de conformar una muestra significativa y variada de posibles contenidos, materiales y edades con los que trabajar. Respecto a los contenidos, la mayor parte de las experiencias fueron estructuradas a partir de la obra de algún artista. Desde artistas plásticos pertenecientes a las primeras décadas del siglo XX, como Edgar Degas o Sonia Delaunay-Terk, hasta otros posteriores, como Barbara Hepworth o Alexander Calder. Además, incluimos un artista como Keith Haring que, pese a hallarse fuera de los márgenes temporales delimitados para nuestra investigación histórica, sin embargo alberga un interés máximo por su conexión directa con el mundo de la danza, más concretamente con la danza urbana de su entorno. Así mismo, nos acercamos a formas de arte popular, diseño o artes aplicadas. Por otro lado, también incluimos bailarines y bailarinas como Loïe Fuller, Martha Graham o Merce Cunningham. Hay que señalar, además, cómo una de las experiencias educativas no fue articulada desde la obra de un artista o bailarín, sino a partir de las posibilidades expresivas, comunicativas y artísticas de una parte de nuestro cuerpo: las manos. Esta amplia variedad de temas nos ha permitido abordar diferentes técnicas y materiales plásticos relacionados con el dibujo, la pintura, la escultura o el *graffiti*.

Para finalizar, queremos nombrar otras experiencias didácticas que hemos desarrollado a lo largo de los últimos años que, si bien quedaron fuera de nuestra selección para esta aproximación práctica al tema de investigación, reflejan la

gran variedad de temas y artistas que pueden ser abordados desde una didáctica interdisciplinar de las artes plásticas y la danza como la que proponemos. Entre ellas queremos destacar:

Punto, línea y plano en la obra de Wassily Kandinsky,
Líneas horizontales, verticales, diagonales y el cubismo,
Líneas curvas en nuestro cuerpo: *Ola en alta mar en Kanagawa* de Katsushika Houkousai,
Pinturas abstractas del siglo XX como mapas de movimiento,
El espacio interior-exterior en la obra de Henry Moore,
Módulos repetitivos en azulejos portugueses,
Reconstrucción de danzas a través de esculturas antiguas de India, China y Pakistán,
Gesto y máscaras africanas,
El tiempo: métrico, amétrico, emocional, natural: Andy Goldsworthy,
Tiempo sin tiempo de Mario Benedetti: un poema danzado,
Las bailarinas de Julio González: dibujos en el espacio,
La danza de los colores y Vaslav Nijinsky,
Somos máquinas: las danzas mecánicas de Oskar Schlemmer,
Siguiendo el rastro de una danza: la pintura de Manuel Hernández Mompó,
Los arsintes de Ángel Ferrant: juegos de construcción, etc.

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable colaboración de tres queridas y admiradas mujeres para la realización de estas experiencias. Marián López Fernández-Cao, quien ha confiado en mi trabajo para colaborar junto a ella en las experiencias realizadas en el Liceo Francés de Madrid, Sofía López Hernández, profesora de Educación Infantil y encargada de actividades extraescolares del colegio Los Peñascales de Madrid en los años de nuestro trabajo en el centro y Eva Gómez Santos, directora de la EMMD Raimundo Truchado de Ciempozuelos de Madrid. Sin su decidida confianza en nuestro trabajo nunca podríamos haber realizado estas experiencias educativas.

Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loïe Fuller¹

La contemplación de la naturaleza ha sido siempre una de las inspiraciones más fuertes en las artes. La mirada atenta, la observación detenida, suspendida en el tiempo, la visión paciente y curiosa, permiten comprender y vincularnos con aquello que contemplamos, en un acto que nos prepara para la arriesgada tarea de hacerlo nuestro, aprehenderlo, interpretarlo con nuestras manos, nuestra mente, nuestro cuerpo y nuestra propia sensibilidad.

Acercarnos respetuosamente a la naturaleza, dibujar hojas, plantas, árboles, sentirlos a través del cuerpo, encarnarlos y vivenciarlos, transformarnos en ellos, bailarlos. Todo ello nos permite analizar nociones como simetría, estructura, proporción o módulo, ayudando a niñas y niños a comprender conceptos que a veces resultan complejos. A través del dibujo, del acercamiento sistemático y metódico, activamos el conocimiento y la reflexión sobre la realidad y nosotros mismos. A través de la vivencia corporal de las ideas, los hallazgos y pensamientos, se producirá la proximidad íntima y personal con los conceptos, proporcionando a niños y niñas el acceso al conocimiento con todo su ser, mediante un proceso en el que cuerpo, cognición y emoción quedarán unidos.

Por otro lado, y dentro de nuestro compromiso con la indisolubilidad mente-cuerpo, las pioneras bailarinas de principios de siglo, que fueron capaces de romper con los convencionalismos clásicos e iniciar el camino de modernización para la danza, nos han ofrecido, a partir de sus danzas en las que emulaban las formas orgánicas y los movimientos de la naturaleza, la posibilidad de cumplir esta función de conocimiento encarnado. La figura excepcional de Loïe Fuller con sus danzas inspiradas en una orquídea, una mariposa o un torbellino, nos invitaba a un acercamiento íntimo a las plantas, a entrar con ella, con todo nuestro cuerpo, en la naturaleza y sus ritmos. Además, esta pionera bailarina nos ofrecía otra concepción de la danza como búsqueda de la libertad, la individualidad y la naturalidad. Una nueva comprensión de la danza que persigue la expresión personal, espontánea y natural de las propias ideas y sentimientos, como reflejo de la experiencia vital y del conocimiento de nuestro entorno, de nuestro mundo. Por ello, esta visión de la danza parece encerrar las necesidades educativas que buscamos para proporcionar a los niños y a las niñas una experiencia corporal en armonía con sus pensamientos, sus sentimientos y su emoción, una vivencia motriz que les permita expresarse en libertad, cada uno como es dentro del grupo, para construir un espacio abierto a la creación, al disfrute y al conocimiento.

Finalidades:

- Relacionar arte y naturaleza: el conocimiento botánico como medio de observación cuidadosa para las mujeres artistas del siglo XIX.
- Entender las artes –dibujo, pintura y danza–, como reflejo de nuestra visión y conocimiento íntimo del entorno natural y del mundo.
- Pensar en la creación como un proyecto que necesita de la observación, el análisis y la reflexión sobre la producción artística creada.
- Aprender a intuir estructuras naturales en el crecimiento de la naturaleza: la simetría, la proporción, el color en la naturaleza.
- Analizar el esquema corporal y el eje de la columna vertebral en relación a la estructura simétrica de hojas, árboles, plantas y flores.
- Reflexionar sobre el movimiento del cuerpo a través de su representación gráfica.
- Relacionar el cuidado que necesita el ser humano en su crecimiento y desarrollo, con el respeto y el cuidado que debemos cultivar hacia la naturaleza.
- Experimentar y crear formas de danza que reflejen la libertad, la individualidad y la naturalidad de cada persona.
- Entender y vivenciar la danza como una disciplina artística autónoma, en condiciones equivalentes al resto de las artes.
- Comprender el arte como forma de expresión y comunicación del ser humano.

Contenidos:

- El dibujo y la danza a partir de la observación, el análisis y la inspiración en las formas orgánicas y el movimiento que encontramos en la naturaleza: el vuelo de una mariposa, una flor, una hoja, el crecimiento de una planta, etc.
- Concepto de eje de simetría en nuestro cuerpo y en la estructura de plantas, hojas, árboles y flores.
- Danza a partir de nuestros movimientos naturales: correr, saltar, andar...
- Danza como expresión personal, espontánea y natural de nuestras propias ideas y sentimientos, como reflejo de nuestra experiencia vital y nuestra visión del arte.
- Producción escénica de Loïe Fuller (1862- 1928): *Danza Serpentina, Danza Blanca, Danza Flor, La Mariposa, Danza del Fuego* etc.
- Presentación escénica de una danza: iluminación cromática para potenciar el movimiento de las telas y el vestuario que cubren el cuerpo.

¿Quién fue Loïe Fuller?

Loïe Fuller fue una bailarina y actriz nacida el 22 de enero de 1862 en Fullersburg (Illinois, EEUU). Al igual que otras artistas dedicadas a la ilustración botánica y entomológica, Loïe Fuller se interesa por las plantas y las flores aunque de una manera distinta. No desarrolla su curiosidad por la naturaleza dibujando y pintando como ellas, sino danzando, que es lo que mejor sabe hacer. Desde pequeña le gusta mucho bailar y actuar. En 1866, con tan sólo cuatro años, debuta en los escenarios de Chicago y desde entonces empieza a actuar en espectáculos teatrales. En 1883 realiza una gira con Buffalo-Bill y muy satisfecha con esta experiencia, decide estudiar música. En 1886 vuelve al teatro para participar en óperas y *vodeviles*, y en una de las giras viaja hasta Londres. Con los años se hace famosa y recorre toda Europa actuando en los principales escenarios de Francia, Inglaterra, Rusia, Alemania, Austria. De esta manera, sus danzas llegan a ser admiradas por muchos espectadores en una gran cantidad de países. Loïe Fuller fue creadora de unas 130 danzas, para las cuales se inspiraba en las formas orgánicas y en el movimiento de la naturaleza: una mariposa, una orquídea, una nube, un torbellino, etc.

La fama y la importancia de esta bailarina dentro de la historia de la danza y las artes escénicas, se debe principalmente a que, junto a otras bailarinas norteamericanas mundialmente conocidas como las pioneras de la danza moderna, Loïe Fuller contribuyó a la introducción de las primeras renovaciones en el mundo de la danza clásica. En aquellos años de finales del siglo XIX, lo más habitual en los espectáculos de danza de los grandes teatros europeos, eran las representaciones de ballet clásico. Nuestra bailarina y actriz fue una de las primeras en atreverse a mostrar otro tipo de danza que no se ajustaba a los pasos conocidos y habituales, y que se empezó a conocer como danza libre. Este nuevo estilo de danza buscaba la expresión espontánea y natural de las propias ideas y sentimientos de la bailarina. Por sus escritos, sabemos que Loïe Fuller no estaba de acuerdo con las concepciones coreográficas de su época, porque las considera excesivamente tecnicizadas y convencionales. Por el contrario, defendía una danza instintiva y natural, que fuera la expresión de las sensaciones y pensamientos del ser humano, y que despertase la imaginación del espectador. ¿Qué os sugiere vuestra imaginación al ver estas fotografías de Loïe Fuller bailando?

Una de las principales innovaciones que introduce Loïe Fuller está relacionada con el atuendo: cambia el tradicional maillot y el tutú de las bailarinas clásicas por largos vestidos con mucho vuelo. Este valioso hallazgo se debe tan sólo a una casualidad. En 1889 un empresario la contrata para una nueva obra de M. Hoyt titulada *Quack, M.D.*, en la cual Loïe Fuller tiene que actuar ataviada con una larguísima falda de seda blanca que se pisa constantemente en escena. Ante las dificultades para moverse con libertad, Loïe Fuller comienza a mover toda aquella cantidad de metros de tela para no tropezar y caer. Ella misma nos lo cuenta así: *“Mi falda era tan larga que me la pisaba constantemente y maquinamente la sostenía con las dos manos y alzaba los brazos, mientras continuaba revoloteando por la escena como un espíritu alado. De repente un grito surgió en la sala: una mariposa, una mariposa. Me puse a dar vueltas sobre mí misma corriendo de un extremo a otro de la escena y hubo un segundo grito: una orquídea”*². Desde entonces comienza a desarrollar la idea de una danza creada a partir del movimiento de largas y vaporosas telas que manipula con unos bastones que consiguen alargar sus brazos.

Para incrementar la plasticidad escénica de sus largos vestidos en movimiento Loïe Fuller comienza a prestar un interés cada vez mayor hacia la distribución y los efectos cromáticos de la luz en sus presentaciones teatrales. En vez de colocar un telón pintado en el fondo del escenario simulando un decorado, utiliza luces coloreadas que potencian de manera

extraordinaria el movimiento de las telas. Sus investigaciones sobre la iluminación vienen inspiradas por una visita a la catedral de Notre Dame en París en la que observa cómo la luz solar se colorea al filtrarse por los rosetones laterales del edificio. En sus escritos pone de relieve el escaso valor que la sociedad da al uso de la luz, el color y el movimiento, señalando la pésima iluminación que existe en los museos o el desconocimiento del efecto que podemos sufrir en nuestro estado anímico a causa de la presencia de un color en una habitación.

En 1891 presenta en el Casino Theater de Nueva York su *Danza Serpentina* en la que explota las posibilidades de su invento de utilizar telas en movimiento bajo luz coloreada, obteniendo un rotundo éxito que le convierte en una artista de proyección internacional. Este gran triunfo le permite realizar giras por Europa y América. En 1892 recorre Europa: Berlín, Hamburgo, Colonia, y finalmente París, donde trabaja en el teatro del *Folies Bergère*. A partir de entonces estrena nuevas danzas: *Danza Blanca*, *Danza Flor*, *La Mariposa* y su *Danza del Fuego*, en la que sustituye la iluminación lateral por un foco situado bajo sus pies lo cual acaba debilitando su vista. En París se relaciona con una gran número de artistas e intelectuales e la época, como Pierre y Marie Curie, el escultor Théodore Rivière y, muy especialmente, con Auguste Rodin. Sus innovadoras puestas en escena influyen e inspiran a los artistas de la época como los creadores del *art nouveau*. Pintores como Jules Chéret y Henri de Toulouse-Lautrec realizan carteles para Loïe Fuller. El famoso escultor Auguste Rodin también dibuja y admira a la bailarina: “*Loïe Fuller ha abierto una nueva vía al arte del porvenir. París y todas las ciudades en las que actuó le deben las emociones más puras; ha despertado la grandeza de la Antigüedad. Su talento siempre será imitado ahora y su creación volverá a ser realizada siempre, pues ha sembrado efectos, luz y puesta en escena, y todas esas cosas serán estudiadas eternamente*”³.

En 1908 publica su obra *Quince años de mi vida*, con prefacio del escritor Anatole France. Vuelve varias veces a EEUU por compromisos profesionales, a Nueva York en 1896 y 1910, y a Chicago en 1915. Su fama internacional le permite promocionar a otras jóvenes figuras que empezaban a despuntar en la nueva danza: en 1902 contrata a Isadora Duncan para realizar una gira por Alemania, y en 1906, presenta a Ruth St. Denis en el teatro que el arquitecto Henri Sauvage había construido para ella en la Exposición Internacional de París de 1900.

Loïe Fuller consigue una novedosa estética nunca antes utilizada en la danza, que tendrá gran repercusión en los futuros proyectos teatrales de E.E.U.U. y también de Europa. Los futuristas italianos admiran las innovaciones plásticas de Fuller y podemos encontrar en los experimentos cromáticos y lumínicos de esta bailarina los precedentes que inspirarán importantes diseños escenográficos futuristas, como los famosos *ballets de luces*. La obra *Feu d'artifice* (Fuegos artificiales) de Ígor Stravinsky era una pieza musical que Fuller llevaba representando dos años cuando en 1917 fue estrenada en Roma por los Ballets Rusos de Diaghilev. Para la ocasión, la compañía rusa cuenta con la música de Stravinsky, la coreografía de Léonide Massine y los diseños escenográficos de Giacomo Balla que finalmente prescinden de intérpretes vivos; tras el fracaso de unos diseños de vestuario que no permitían más que una reducida movilidad a los bailarines, Balla experimenta plásticamente con efectos de luz y color, y con decorados móviles, realizando una interpretación tridimensional de una de sus pinturas futuristas. Incluso al final de su carrera, el trabajo de Fuller seguirá teniendo un enorme influjo en la creación de futuros ballets. En 1927 aparece por última vez sobre un escenario en Londres interpretando *Shadow Ballet*. Un año después, el 21 de enero de 1928, muere en París.

1ª Narrativa visual



Visualizamos imágenes de fotos raras y diferentes procedentes de Tailandia

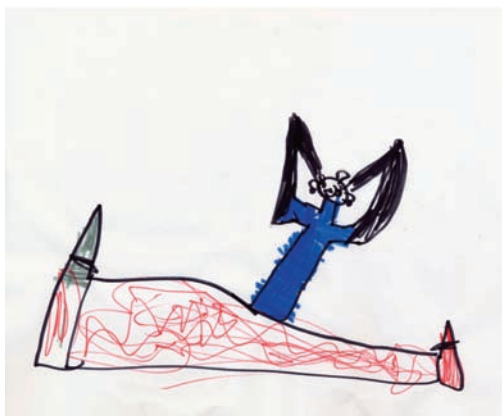
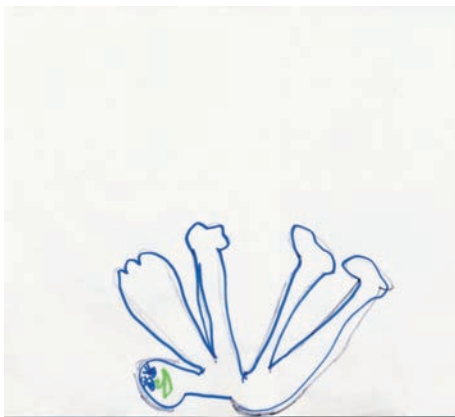


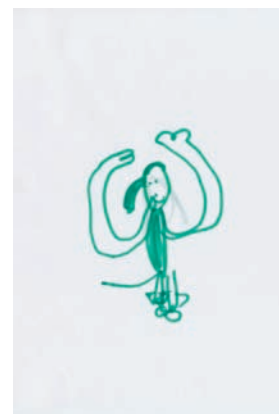
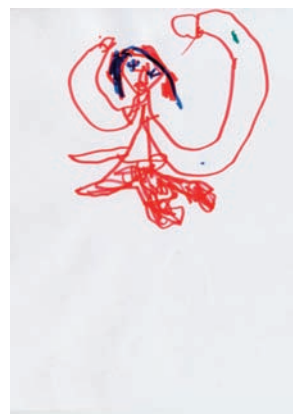
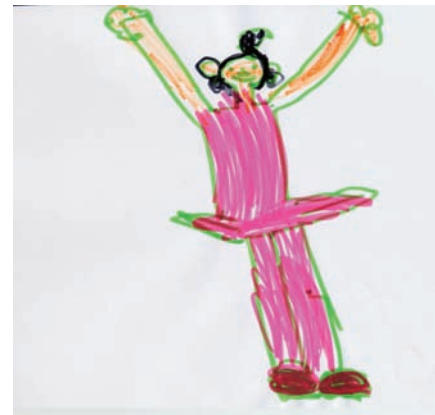
*Imitamos la forma de las flores con
nuestro cuerpo*

El jardinero y la flor



*Nos dibujamos en algunas de las
posiciones corporales creadas*





1ª Narrativa textual

Esta experiencia educativa fue realizada con alumnos y alumnas de segundo y tercer curso de Educación Infantil. Iniciamos la sesión introduciendo nuestro tema de trabajo a través de una pequeña historia en la que nos transformamos en ilustradores e ilustradoras botánicas de viaje por tierras del lejano oriente para descubrir nuevas especies de flores. Con los ojos cerrados imaginamos que el aula se convierte en un jardín lleno de plantas, o en un museo lleno de cuadros de botánica. Entonces distribuimos por el suelo, alrededor de los niños y niñas, fotografías de flores exóticas de Tailandia. Les pedimos que abran los ojos y se desplacen con cuidado alrededor de las imágenes, caminando al ritmo de la música sin pisar, ni tocar las plantas de nuestro jardín. Cuando el sonido se detiene también lo hará nuestro paseo para situarse junto a la imagen que tengan más cerca y fijarse bien en la forma de la planta o la flor que allí aparece. Entonces les animamos a que imiten esa forma con su cuerpo, su espalda, sus brazos y sus piernas. A través de diferentes comentarios intentamos motivar su exploración corporal: si veis un tallo con forma recta podéis extender lo más posible la espalda y el cuello, quizás los pétalos de la flor también pueden ser contruidos con los pies, etc. Reparamos en que las posiciones no tienen que ser siempre desde una posición sentados o de pie, podemos utilizar diferentes niveles (de rodillas, tumbados) y diferentes apoyos (un pie, un costado, la oreja, un pie y una mano, las nalgas, etc.)

A continuación les proponemos una nueva actividad: el jardinero y la flor. Formamos parejas para que continúen con su paseo en compañía y, entonces, cuando la música se detiene les pedimos que uno de los dos se transforma en jardinero, moldeando el cuerpo del compañero o compañera hasta conseguir la posición deseada en relación con la imagen. Les pedimos que manipulen el cuerpo de la pareja con mucho cuidado, tal y como debemos de cuidar las plantas para que crezcan fuertes y sanas.

Para incentivar su capacidad cenestésica, les pedimos que cierren los ojos mientras la pareja les manipula, con el fin de que sean más conscientes de la forma adoptada por su cuerpo. Para desarrollar su conciencia corporal les realizamos algunas preguntas: ¿cómo están vuestras rodillas flexionadas o extendidas? ¿y vuestra espalda? ¿cómo están colocados vuestros brazos en relación al tronco? ¿y vuestra mirada?. Tras unos segundos de concentración, repetimos de nuevo el paseo en parejas, para que repitan la actividad con cambio de roles.

Para finalizar la experiencia les invitamos a que se dibujen a sí mismos en una de las posiciones adoptadas cuando se transformaron en flores. Esta tarea les supone cierta dificultad, ya que en muchos casos les induce a romper con los estereotipos habituales que aparecen en sus representaciones de la figura humana. Deben de reestructurar sus dibujos una y otra vez, y realizar un cuidadoso análisis del esquema corporal que en muchos casos estará en oposición a la relación ortogonal característica de esta etapa al dibujar los brazos y el tronco. Es sorprendente observar cómo en la mayoría de los casos los dibujos responden a la experiencia corporal vivida más que a sus modelos gráficos habituales.

2ª Narrativa visual

Conocemos a Loie Fuller
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
*Miss Loie Fuller, souvenir del teatro
Folies Bergere, París, s/f.*
Frederick Glasier: Loie Fuller, 1902.
Théodore Rivières: Loie Fuller, 1896.





Identificamos las posiciones y movimientos de Loie Fuller con elementos naturales de plantas, hojas, flores, insectos,...

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Loie Fuller bailando *The Butterfly* (La mariposa), 1896.

Loie Fuller bailando en 1896.

Loie Fuller, c.1909-14.



Conocemos a los artistas que admiraron y dibujaron las danzas de Loie Fuller

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

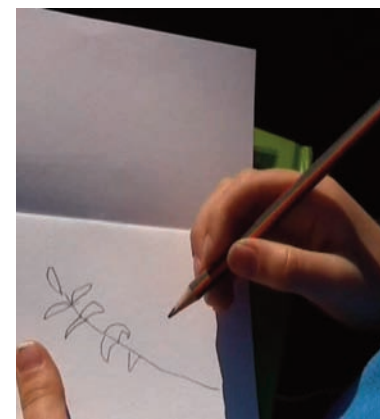
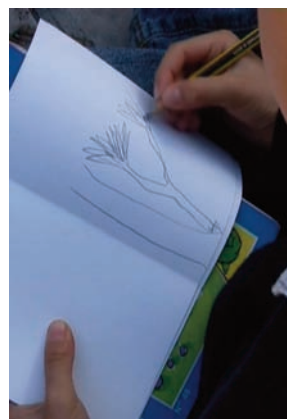
Cartel del espectáculo de Loie Fuller en el Folies Bergère, 1892-93.

Jules Cheret: Loie Fuller, 1897.

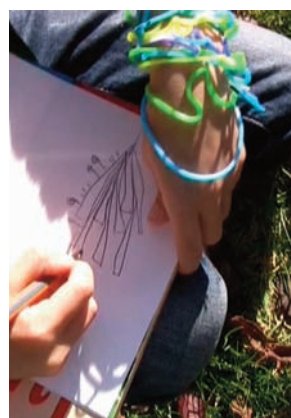
La Loie Fuller. Cartel para el Folies Bergère, 1893.

Henri de Toulouse-Lautrec: Loie Fuller, 1893.

Henri de Toulouse-Lautrec: Loie Fuller en el Folies Bergère, 1893.



Dibujamos plantas y árboles del patio del colegio



Dibujos de hojas y ramas
(alumnos y alumnas de segundo
ciclo de Educación Primaria)





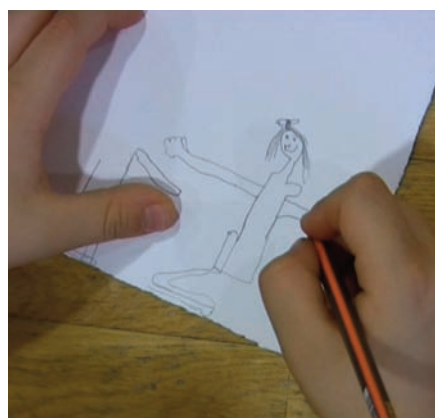
Observamos la estructura de hojas y árboles en relación a nuestra realidad corporal e identificamos el eje de simetría de tallos y troncos con nuestra columna vertebral



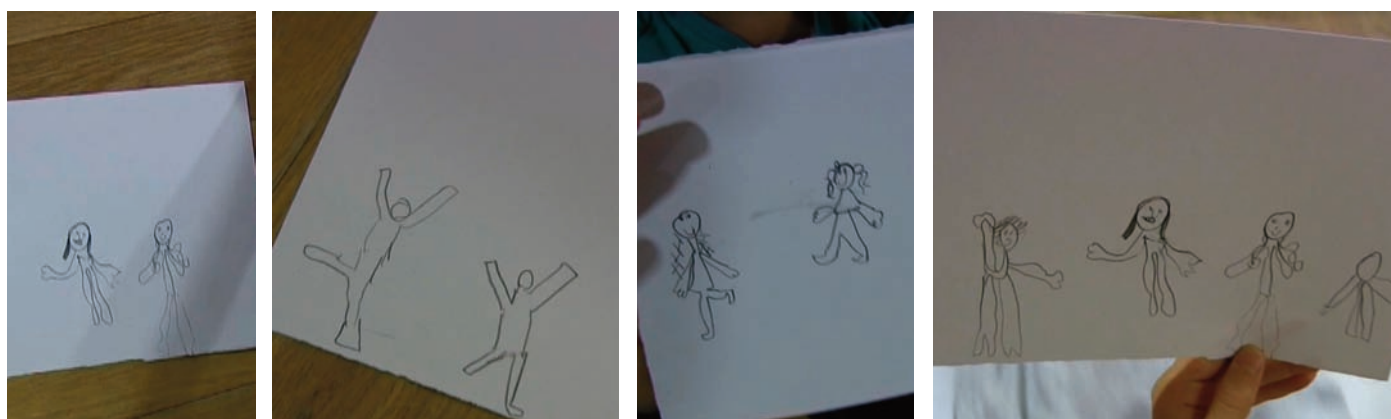
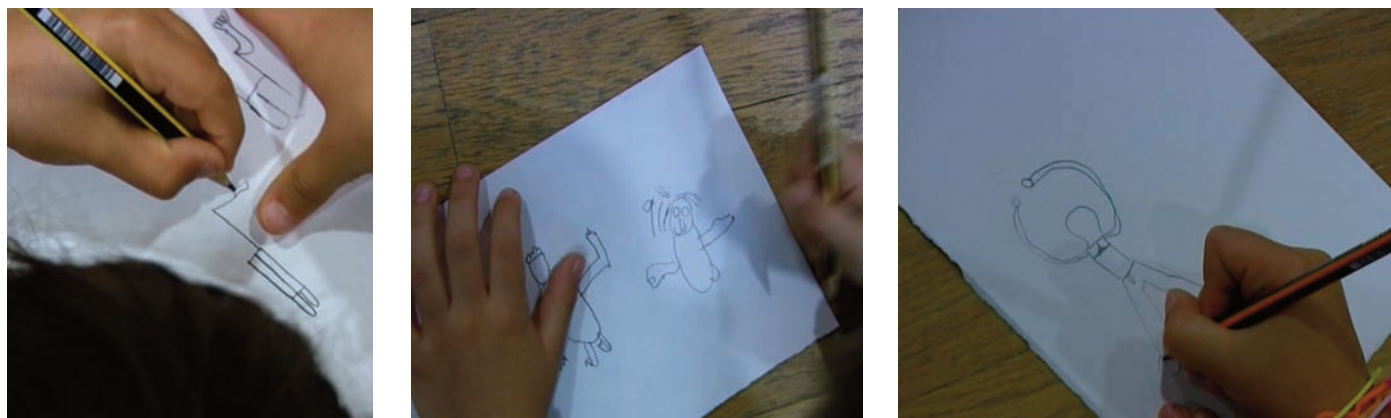
Somos semillas que crecen despacio desarrollando nuestra espalda como si fuera el tronco o el tallo



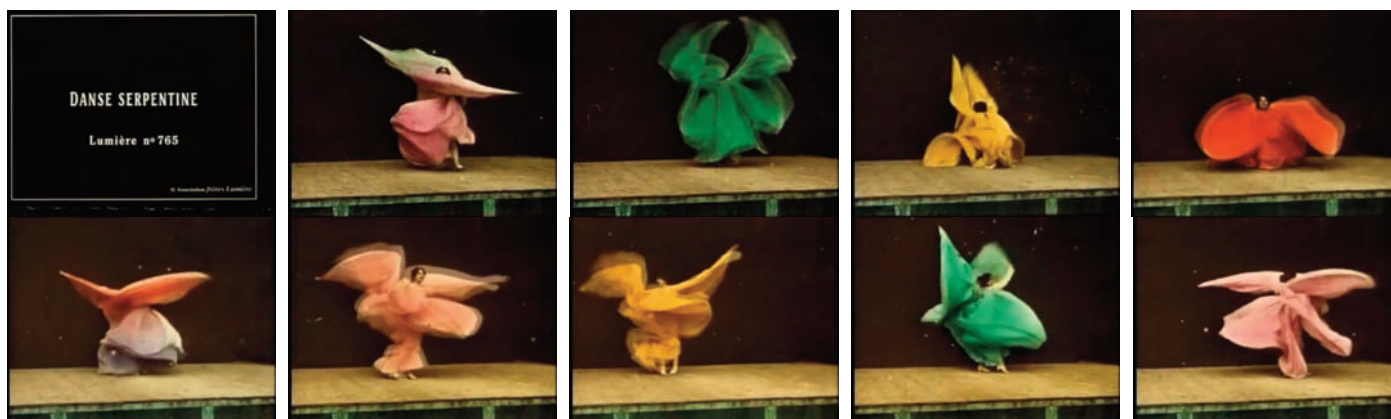
Nos crecen las ramas, las hojas y las flores con diferentes formas y direcciones



Dibujamos las posiciones de nuestros compañeros y compañeras transformados en plantas y árboles



Visualizamos los videos de Loïe Fuller bailando:
Fotogramas de la película de los
hermanos Lumière: No. 765
Serpentine Dance, 1896.



Bailamos como Loïe Fuller con
pañuelos de colores

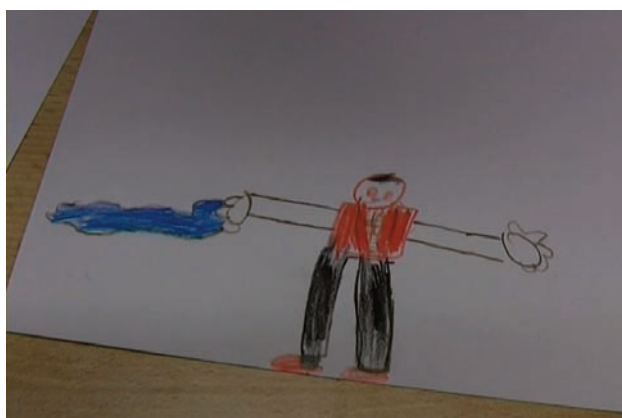
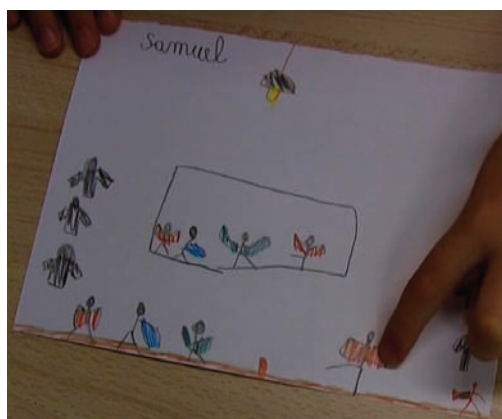
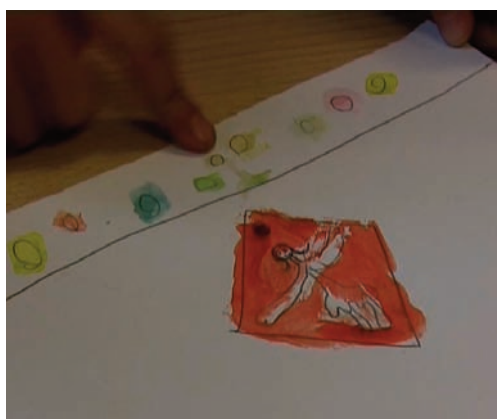




*Iluminamos a compañeros y
compañeras mientras bailan con
linternas y filtros de acetato
coloreado*



Nos pintamos bailando



2ª Narrativa textual

Esta misma experiencia educativa fue desarrollada de forma más extensa con alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria, y de forma parcial con alumnos y alumnas de tercer y cuarto curso de Educación Primaria. En esta ocasión comenzamos hablándoles de la bailarina Loïe Fuller. Les mostramos algunos de sus retratos y les preguntamos acerca de su relación con las plantas y la naturaleza. Rápidamente niños y niñas descubren e identifican en las fotografías las formas que conocen de su conocimiento del medio natural. Así descubren por sí mismos cómo Loïe Fuller encuentra en las plantas, flores e insectos, en sus movimientos y en sus ritmos naturales, la inspiración para sus danzas. Quedan entonces maravillados ante los largos vestidos que la bailarina utiliza para crear sus coreografías y que la enmascaran y sumergen en una verdadera metamorfosis orgánica. Por último, les hablamos de sus investigaciones sobre iluminación cromática para la presentación de sus espectáculos y les mostramos algunas de las representaciones plásticas y carteles que realizaron los artistas de su época, en los que sus largas faldas aparecen coloreadas de una manera muy llamativa.

Entonces salimos al patio del colegio que tiene grandes árboles, pero también arbustos, plantas aromáticas, flores de diversa índole y pequeñas hierbas. Llevamos pequeños libros realizados con papel recortado de unas seis u ocho hojas. Les animamos a que se dispersen por el jardín, observen a su alrededor y elijan que planta o árbol quieren dibujar. Además pueden decidir si dibujan una parte muy pequeña o la totalidad de la planta. El objetivo consistirá en tomar conciencia de aquello que aparece casi invisible al caminar, bien por diminuto, bien por gigantesco. Les animamos a que traten de dibujar aquello que nunca se les había ocurrido, aquello en lo que nunca repararon antes.

Cada niño o niña se sitúa cerca de la planta, del árbol elegido. Les ayudamos a buscar la distancia, a que se acomoden para poder pasar un rato, a que su cuerpo se ajuste a una posición, a colocar el papel sobre el libro de tapa rígida que sirve de apoyo,... les animamos a observar primero y dibujar después. El proceso es magnífico: niñas y niños desarrollan un grado de concentración inusual. Algunos, algunas se tumban en el suelo para alinear su cabeza con la pequeña planta, otros se sientan estilo indio, otros de rodillas,... observamos el proceso, completamente singular entre cada niño, cada niña, y su planta de estudio.

Se descubren como dibujantes de plantas y consiguen distanciarse del grado de estereotipación de los dibujos de su etapa. La observación dura alrededor de una hora: cambian posturas, plantas a observar, combinan perspectivas. De vuelta al aula, nos enseñan su obra, explican a las y los compañeros el porqué de la elección, de la variación de especies, qué les ha resultado más fácil, más difícil,... verbalizan esa experiencia íntima y coral a un tiempo.

En la siguiente sesión invitamos a niñas y niños a realizar una transposición corporal de la experiencia que han tenido tras observar, analizar, dibujar y conocer de manera cercana y analítica las plantas del patio de su colegio. Introducimos la actividad corporal, hablando sobre la estructura de hojas, plantas y árboles. Observamos los árboles por la ventana, una hoja de Ginkgo Biloba que han recogido y llevado al aula, y a través de sus observaciones, descubrimos que existe una línea imaginaria que la divide en dos partes iguales, como si de un espejo se tratase. Esta línea se llama eje de simetría. Rápidamente transferimos la cuestión a nuestra realidad corporal: ¿y nuestro cuerpo, es también simétrico? Entonces, ellos mismos son capaces de trasladar el hallazgo de las estructuras simétricas que encontramos en la naturaleza a su propio esquema corporal. Efectivamente el cuerpo humano está dividido en dos partes casi iguales por la columna vertebral, que actúa a modo de eje de simetría.

Tras este descubrimiento, les proponemos un sencillito calentamiento corporal, imaginando que su columna vertebral es el tronco de un árbol o el tallo de una planta. Nuestra espalda está viva, crece y se mueve: ¿que hace moverse a las plantas? ¿Cómo crecen? Desde la semilla, una posición sentada lo más contraída posible, sentimos cómo nuestra columna vertebral se extiende y crece muy alto hacia el cielo. Con este ejercicio, niños y niñas desarrollan un interesante trabajo de propio-percepción y concentración, en el que están realizando los ajustes posicionales necesarios para encontrar la alineación de su eje corporal de una manera relajada y natural. Tras haberlo comprobado de forma individual, también lo realizan en parejas, para recorrer la columna vertebral del compañero a medida que ésta crece y así observar cómo se extiende hacia arriba igual que el tallo de la planta o el tronco del árbol. Acompañamos el crecimiento del compañero o compañera tocando suavemente su espalda con nuestros dedos, imaginando que es una delicada planta que tenemos que cuidar. Esta vivencia corporal del concepto de eje de simetría nos permite una visión activa y subjetiva del tema, que se encamina a la interiorización del conocimiento a través del cuerpo. De esta manera, identificamos y reconocemos, tanto de modo visual como táctil, nuestro propio esquema corporal en el otro, al tiempo que elaboramos nuestra imagen corporal, elemento clave en la construcción de la identidad personal y la conciencia del otro.

A continuación, les pedimos que piensen en una planta que crece más y más, y se hace muy grande. Crece un brote (mano o pie) a lo largo de la tierra como si fueran fuertes raíces, o en el aire, produciendo yemas o capullos que se abren y florecen. Extienden brazos y cabeza como si fuesen las ramas, las hojas o las flores. Les avisamos de que deben mantener los hombros relajados y las orejas más altas que la barbilla para que crezca también la parte de atrás del cuello, y les animamos a crecer con su espalda también a lo ancho, imaginando diferentes tipos de plantas. Además, les pedimos que realicen estos grandes movimientos en un tempo sostenido, lento y controlado, tal y como lo hacen las plantas, con la intención de que desarrollen la paciencia y la concentración necesarias para ello, sabiendo que en estas edades tempranas el movimiento lento y pausado es algo muy poco habitual. Con ello buscamos la concienciación sobre la cantidad de tiempo que en muchos casos se necesita para que un árbol crezca y se desarrolle.

¿Y si el árbol crece en otra dirección o con otra forma? Emulamos distintas especies, estructuras y formas naturales. Probamos entonces con posiciones corporales diferentes utilizando distintos niveles espaciales (de rodillas, de pie, tumbados) y diferentes apoyos (metatarsos de los pies, un pie y una mano, las nalgas, sobre una pierna en equilibrio, etc.) Las plantas se mueven dulcemente en el aire reaccionando al viento que es al principio difícilmente perceptible, pero luego se hace más y más fuerte, hasta que las golpea y quizá las tira. También podemos imaginar y reproducir el efecto de otras acciones naturales como el sol, el frío, la lluvia, etc. Cada una de ellas producirá una calidad de movimiento diferente en nuestro cuerpo.

Entonces dividimos el grupo por la mitad, y mientras unos se mueven, otros dibujarán. Los dibujantes observan cómo sus compañeros imitan la variedad de formas de plantas y árboles que componen nuestro jardín particular. Los bailarines deben procurar que su posición final sea lo más estable posible, quedando lo más quietos que puedan, para que sus compañeros puedan dibujarlos mejor. La representación gráfica del cuerpo de los compañeros y compañeras proporciona una visualización más clara de las distintas formas que nuestro cuerpo puede adoptar, rompiendo con los esquemas y estereotipos gráficos propios de la etapa en los que suelen aparecer modelos corporales bastante rígidos y ortogonales. El esfuerzo por dibujar el cuerpo del otro, conduce a los niños y niñas hacia la difícil tarea de reelaborar y modificar una y otra vez sus tipos humanos habituales, mejorando el desarrollo de su conciencia corporal cenestésica, su percepción del espacio y la construcción de su esquema corporal.

En una segunda fase, ofrecemos el visionado de las grabaciones cinematográficas que se conservan de la *Serpentine Dance* de Loïe Fuller, entre las que existe una realizada por los Hermanos Lumière en 1896. Las niñas y niños pueden ver como las fotos que habíamos visto sobre la bailarina adquieren movimiento y, entonces, observan admirados los efectos de la manipulación de sus grandes y vaporosas telas accionadas con grandes bastones, que sumergen a la Fuller en una metamorfosis constante de formas orgánicas, ondulantes y armoniosas, adornadas, además, por diferentes colores que simulan los focos cromáticos que la bailarina utilizaba, ya que se trata de películas coloreadas. Los niños y niñas realizan preguntas, observaciones y comentarios: “¡Qué bien lo hace! Se nota que ha ensayado mucho”, “Su falda cambia de color”, “¡Se mueve muy rápido!”, “No se cansa y lo hace muy bien”. Hablan espontáneamente sobre qué les han sugerido estas imágenes de las danzas de Loïe Fuller. En general les asombran y producen curiosidad porque les parece algo muy difícil de hacer, y les despierta la imaginación, les recuerda a una mariposa o a una flor...

Volvemos entonces a dividir el grupo en dos y mientras unos se transforman en bailarines, otros serán los iluminadores. Vamos a crear la *Danza de las flores y las mariposas*. Los bailarines se reparten por el espacio y les ofrecemos telas de diferentes tamaños, colores y texturas para crear un nuevo jardín lleno de formas y colores. Entonces bajamos las persianas del aula para que comience el espectáculo. Acompañamos la experiencia con una pieza de música clásica, que a partir de un inicio suave y tranquilo adquiere más fuerza y velocidad. Los niños y niñas experimentan con el movimiento de las telas identificándose con Loïe Fuller, e inspirándose en el movimiento de la naturaleza y de las plantas. Mientras, los iluminadores observan la danza de sus compañeros y compañeras, y se encargan de potenciarla con los efectos cromáticos, iluminando sus movimientos con linternas y filtros coloreados hechos con acetato de colores.

Para finalizar les pedimos que realicen un dibujo de su experiencia bailando con la tela bajo la luz coloreada de las linternas. Resulta curioso como en algunos dibujos la forma de la tela dibujada por encima de sus cabezas parece ser la protagonista de su recuerdo. En otros queda enfatizada la experiencia de bailar junto a otros compañeros y compañeras que también aparecen en la imagen, así como los niños y niñas que iluminan la escena con focos de luz coloreada e incluso la presencia del espejo de la sala de danza en el que vemos reflejada las figuras de diversos bailarines. Algunos de los niños y niñas explican al resto de compañeros y compañeras sus dibujos, contando cómo y por qué los han realizado de esa forma, y dejándonos entender aquello que recuerdan de la experiencia y ha resultado significativo para ellos.

Hemos realizado nuestra vivencia corporal del tema a partir de un trabajo individual, dual y coral, para comprobar que cada una de estas experiencias es importante y significativa tanto en el trabajo propio-perceptivo y de sensibilización corporal, como en la construcción de nuestra imagen e identidad personal, en la cual la influencia de los otros es fundamental tal y como ocurre en nuestra vida cotidiana, y finalmente, en el trabajo creativo grupal, que siempre es origen de disfrute y satisfacción común.

Podemos reflexionar en relación a esta propuesta, sobre el hecho de que salir fuera del aula con lápiz y cuaderno en mano, no necesariamente más allá del propio patio, da la posibilidad a las alumnas y alumnos de verse a sí mismas, a sí mismos, como investigadores y pensadores de su propio mundo, en su propio mundo. Se sientan, ven, observan encarnan sus reflexiones a través de su brazo, su mano, el lápiz. Interiorizan el proceso de pensar y observar en el entorno y consiguen concentrar su mirada en el espacio público. Consiguen la mirada cuidadosa en el espacio social y hacen protagonista a una brizna crecida sin permiso en el patio de su colegio a través de su propia y especial mirada. Más tarde, la naturaleza pasa por su cuerpo, lo llena, lo revierte y hace vibrar. El arte, como modo de diálogo entre el exterior y el interior, el cuerpo y la mente, la sensación y el logos, la inconsciencia y la vigilia, inaugura, dentro y fuera del aula, espacios de intimidad, de conocimiento, de placer y crecimiento.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar curiosidad, paciencia y capacidad de observación en el desarrollo del proceso creativo.
- Realizar comentarios que nos lleven al análisis y la reflexión sobre la información y los conceptos trabajados.
- Saber intuir estructuras naturales: simetría, proporción, color.
- Ser capaz de analizar el esquema corporal en relación a estas estructuras naturales.
- Mostrar sensibilidad hacia el movimiento del cuerpo a través de su representación gráfica.
- Mostrar respeto y cuidado hacia el entorno.
- Mostrar respeto hacia el cuerpo de los compañeros.
- Experimentar la danza con libertad y naturalidad.
- Mostrar seguridad, autonomía y confianza en la propia experimentación, investigación, creación y expresión.

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable ayuda e inspiración de la profesora Marián López Fdez. Cao para la elaboración y realización de esta experiencia, que fue desarrollada en colaboración con ella y publicada dentro de la colección *El arte como expresión* en la editorial Eneida.

² Baril, Jacques: *La danza moderna*, *op. cit.*, p.39.

³ Pessis, Jacques y Crepineau, Jacques: *Les Folies Bergère*, *op. cit.*, p.29.

Líneas curvas y rectas en nuestro cuerpo: la articulación de la espalda –recta, redondeada, arqueada– y la pequeña bailarina de Edgar Degas

El dibujo es una manera de pensar el mundo, de adentrarse en la realidad que nos rodea, de analizar y reflexionar sobre nuestras preocupaciones e intereses, de conectarnos y conocer aquello que somos capaces de observar con detenimiento. La danza es también una forma de pensar nuestra realidad, de vivirla a través del cuerpo, de vincularnos e identificarnos profundamente con ella, de sensibilizarnos, de sentir el cuerpo e interpretar nuestro conocimiento del mundo a través de él. Si dibujamos el cuerpo, nuestro cuerpo, el de los compañeros y compañeras, o interpretamos corporalmente un dibujo o una pintura, comprendemos de una manera diferente nuestra propia corporalidad y la de los otros y las otras. Aprehendemos la estructura, el esquema y la imagen corporal, la identidad personal, la naturaleza del cuerpo, nos transformaremos en otros y otras, nos pondremos en su piel, viviremos su cuerpo a través del nuestro y sentiremos sus preocupaciones y sus alegrías.

Las bailarinas de Edgar Degas nos proporcionaban esta perspectiva dual sobre su obra, a modo de juego didáctico multidireccional que nos llevaba del dibujo a la danza, de la danza a la escultura, y de la escultura de nuevo al dibujo, la pintura o la danza. Una experiencia lúdica en la que observar las bailarinas en diferentes situaciones y poses, imitar sus formas e identificarnos con ellas, es otra manera de sensibilizar nuestro cuerpo y desarrollar nuestra conciencia kinestésica. Al pensar y transformar nuestras posiciones de quietud en verdaderas esculturas humanas podemos tomarlas como modelos de nuestros dibujos, de la misma manera que Degas se servía de pequeñas figurillas de cera para estudiar los cuerpos de las bailarinas desde diferentes perspectivas y montar las escenas de ballet que pintaba.

Por otro lado, las bailarinas de Edgar Degas nos acercan a una forma de danza como el ballet clásico, que triunfa en la segunda mitad del siglo XIX, y nos permiten disfrutar de esa mirada alternativa que nos proporciona Degas sobre este tema. Observamos lo que se ve, bailarinas sobre el escenario o realizando los ejercicios diarios de la clase de ballet, pero también lo que no se ve, bailarinas leyendo el periódico, bostezando, atándose las zapatillas o ajustándose el tirante del *maillot*. Por eso su obra humaniza a los personajes que retrata. Sus bailarinas son personas, seres humanos que, como nosotros, también descansan, se aburren, se ríen y se enfadan. Como el propio Degas.

Por último, nos interesaba dar una visión alternativa sobre la vida de este gran pintor, escultor, grabador y fotógrafo, que franquease los parámetros habituales que rodean la figura del artista como ser predestinado con un aura especial y sobrenatural. Queríamos presentarle como una persona malhumorada que se irritaba con frecuencia, pero también dotada de gran humanidad y sensibilidad hacia su entorno. Sus incansables ensayos, dibujos, bocetos de un mismo tema, su enorme capacidad de trabajo y disciplina ante la creación, sus horas de formación y esfuerzo para conseguir la forma deseada, nos hablan de un hombre comprometido y vocacional, un trabajador infatigable y voluntarioso que disfrutaba de la experimentación e investigación artística en continua evolución, y que se sobrepone ante las grandes adversidades, como su progresiva ceguera. Dentro de nuestro compromiso hacia el proceso creativo como principal herramienta para el conocimiento y el aprendizaje en la educación artística, la obra de Degas proclama la importancia del proceso frente al producto final resultante. Un proceso creativo que siempre será diferente en cada persona, pues cada uno o una vivirá su proceso de trabajo según su forma de pensar, su propia visión alternativa, su conocimiento e interpretación del mundo y su personalidad.

Finalidades

- Conocer la danza clásica a través de la obra pictórica de Edgar Degas, como una forma de danza predominante en la segunda mitad del siglo XIX.
- Pensar la creación como un proyecto vital que se nutre de nuestras inquietudes, preocupaciones y aficiones.
- Entender el dibujo, la escultura y la danza, como formas de pensar, de reflexionar y acercarse al mundo.
- Comprender el arte como una forma de expresión, de transmisión de ideas y sentimientos.
- Entender y vivenciar la danza como una disciplina artística autónoma, en condiciones equivalentes al resto de las artes.
- Sentir nuestro cuerpo, ser conscientes de las formas que adopta en el espacio.
- Sentir el cuerpo del otro.
- Experimentar el dibujo como una forma de pensar en el cuerpo y en sus formas.

- Reflexionar sobre la creación como un proyecto que requiere experimentación, que necesita muchos ensayos, pruebas y esfuerzos para conseguir la forma final.
- Valorar, disfrutar y aprender a través del proceso creativo, sin enfatizar el resultado final por encima del proceso.
- Pensar en la creación como un proyecto siempre en proceso, como un trabajo continuo que nunca se acaba definitivamente.

Contenidos

- La danza como tema de interés para pintores y escultores de finales del siglo XIX.
- *Degas y la pequeña bailarina*¹: una historia sobre pintura, escultura y danza.
- Las bailarinas de Degas como personajes reales que existieron en el París del siglo XIX, con sus preocupaciones y pensamientos.
- El arte como reflejo de nuestro conocimiento e interpretación de la realidad que vivimos.
- Desarrollo de la capacidad cenestésica y kinestésica.
- Identificación y reconocimiento de la espalda redondeada, arqueada y recta.
- El dibujo y la danza como formas de pensamiento y conocimiento.
- Desarrollo de la conciencia del cuerpo a través del dibujo.
- El cuerpo, nuestro cuerpo y el de los otros o las otras, como tema de inspiración para el dibujo.

¿Quién fue Edgar Degas? (1834 – 1917)

Edgar Degas nació en París en el seno de una familia aristocrática y acaudalada, su padre fue banquero. Disfruta desde joven de una completa formación intelectual y artística. Estudió arte en su ciudad natal y también tuvo la oportunidad de visitar y vivir en varias ciudades de Italia, como Nápoles, Roma o Florencia, donde conoce el arte clásico de manera directa. Fue un excelente dibujante, pintor, escultor, grabador y fotógrafo, y siempre interrelacionó todas sus creaciones artísticas en cualquiera de estos lenguajes. Se relacionó e identificó con los impresionistas franceses, aunque siempre se diferenció de aquellos en ciertas concepciones artísticas: sus temáticas, su visión fragmentada, su utilización del color. Se dedicó con gran pasión a los temas de caballos, desnudos y bailarinas: podía pasarse horas y horas enfrascado en su trabajo, dibujando y haciendo bocetos. Por eso sus obras eran siempre el resultado de una gran cantidad de estudios, de un proceso siempre abierto y en continua transformación. Degas tenía fama de tener dificultades para dar por finalizada una creación, quizás porque para él lo importante era el proceso y no tanto el producto final. Y el proceso, la experimentación, nunca acaban.

Su pasión por la danza se puede entender por su similitud con los métodos de trabajo que utilizaba. El ballet clásico es una dura disciplina en la que se hace necesaria la constante repetición, horas de ensayo, práctica y esfuerzo en el aula hasta conseguir la depuración técnica de la forma y de la línea deseada. De la misma manera, Degas dibujaba insistentemente sus figuras, sus bailarinas, y, como ellas, ensayaba durante horas en su estudio sin descanso hasta conseguir la posición que ansiaba.

*“Si modelo es para dotar a mis pinturas y a mis dibujos de mayor expresión. En realidad, son ejercicios para entretenerme”*². Sabemos que Degas se sirvió de pequeñas esculturas que moldeaba en cera –principalmente bailarinas y caballos– para probar la escenificación real de las composiciones de sus obras. Estas figurillas le permitían probar diferentes posiciones, diferentes perspectivas, las podía mirar *desde arriba* como si observase la representación desde el palco del teatro, e incluso simular el movimiento que debían generar. Sus escenas de las bailarinas de la Ópera de París ensayando datan de 1872, cuando está documentado que el artista no tuvo acceso a las dependencias internas y a las salas de ensayos del teatro hasta 1883. Sus pequeñas esculturas en cera encierran el misterio. Ellas eran los verdaderos modelos que colocaba e iluminaba en su estudio para conseguir la composición final del cuadro.

Con los años Degas tuvo problemas de visión que se irán acentuando desde 1872. En 1912 queda prácticamente ciego y debe abandonar la pintura al óleo, dedicándose especialmente al dibujo con pastel y a moldear con arcilla. Pero Degas nunca consideró sus esculturas como obras importantes, sino como parte del proceso creativo. Por eso nunca las expuso.

Las utilizó como modelos y herramientas para estudiar la fisionomía de sus personajes y conseguir un mayor realismo en sus pinturas. La única escultura que exhibió en vida, que consideró como obra acabada, fue la *Petite Danseuse de quatorze ans* (*Pequeña bailarina de catorce años*) en 1881 y, ciertamente, causó una gran sensación debido a su gran realismo: la expresión del rostro, el color rosáceo de la cera que tenía el original tan similar al de la piel, el atuendo real en tela que la vestía. Sólo después de la muerte de Degas esta figura se funde en bronce y se realizan alrededor de veintidós copias que actualmente se hallan repartidas por museos de todo el mundo. El resto de sus esculturas que hoy tanto admiramos también fueron fundidas en bronce tras su muerte.

Degas fue un artista clásico y moderno a un mismo tiempo. A pesar de su respeto hacia la formación artística tradicional y académica que recibió, su obra puede ser considerada moderna en ciertos aspectos. Tal y como correspondía a los artistas modernos, su intención fue reflejar en estado puro y con objetividad ese mundo en constante transformación y lleno de dinamismo que le rodeaba. Sin idealizaciones ni subjetividades. Degas aportó una mirada alternativa y poco convencional a la pintura, utilizando encuadres que fragmentaban las figuras o perspectivas que las miraban desde puntos de vista poco habituales: con una altura exagerada o desde la parte trasera. Esta mirada fragmentada y moderna estaba construida a partir de diferentes estímulos procedentes de la estampa japonesa, que Degas conoció en París a mediados del siglo XIX, y de los avances en el campo de la fotografía y la ciencia. Sabemos que Degas conoció las investigaciones sobre el movimiento humano y animal del fotógrafo americano Eadweard Muybridge que fueron publicadas y difundidas desde finales de la década de los setenta del siglo XIX.

Para Degas, la misión del artista era reflejar el momento actual, el instante, la viva impresión de la realidad que vivía y para ello su carrera artística se convertirá en un proceso abierto de experimentación e investigación del mundo y de las herramientas artísticas necesarias para conseguirlo.

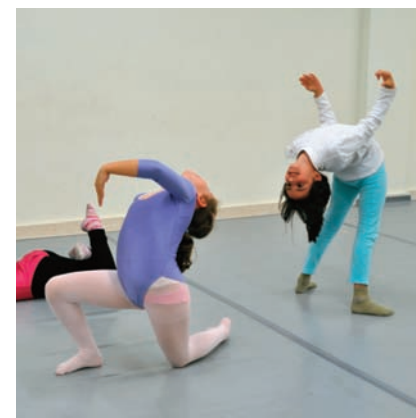
Narrativa visual



Reconocemos la espalda de nuestro compañero o compañera: recorremos su longitud sintiendo las prominencias de las vértebras, distinguimos las diferentes partes, descubrimos su dureza, su temperatura, su forma, sus curvas...



Espalda redondeada como el gato furioso y arqueada como el perro contento



Inventamos diferentes posiciones con la espalda redondeada o arqueada



Caminamos, giramos, saltamos con la espalda redondeada o arqueada



Dramatizamos los personajes principales del cuento asociando a cada uno una posición de la espalda: redondeada para el señor Degas cargado de lienzos, arqueada para la escultura con los pies colocados en 4ª posición, la barbilla hacia arriba y las manos enlazadas por debajo de la espalda y recta para Marie realizando un equilibrio





Transformamos el aula en un pequeño museo con imágenes de los cuadros de bailarinas del pintor

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Edgar Degas: *Four Dancers* (Cuatro bailarinas), c.1899.

Edgar Degas: *Ballerina in Green* (Bailarina en verde), 1879.

Edgar Degas: *Ballet Scene* (Escena de ballet), 1907.

Edgar Degas: *Ballet Rehearsal on Stage* (Ensayo de ballet sobre el escenario), 1874.

Edgar Degas: *The Dancing Class* (La clase de danza), 1874.

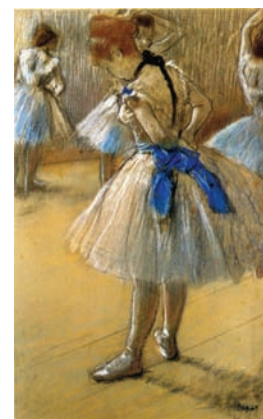
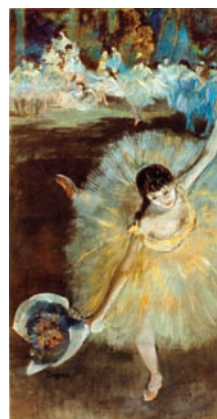
Edgar Degas: *Arabesque*, 1877.

Edgar Degas: *Dancer* (Bailarina), ca. 1880.

Edgar Degas: *The Ballet School* (La escuela de ballet), 1876.

Edgar Degas: *The Star or Dancer on the Stage* (La estrella o bailarina en escena), 1876-1877.

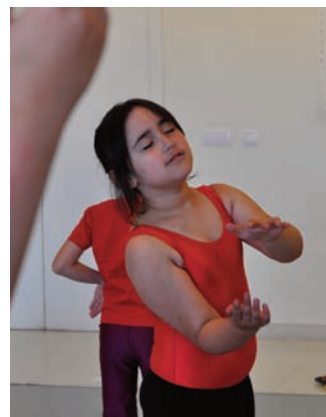
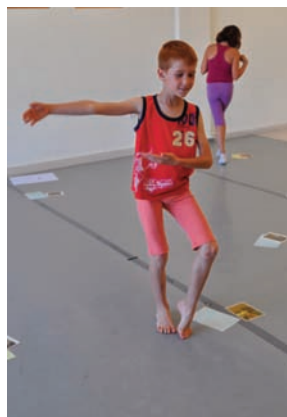
Edgar Degas: *Two Dancers in Repose* (Dos bailarinas en reposo), c.1906-1908.



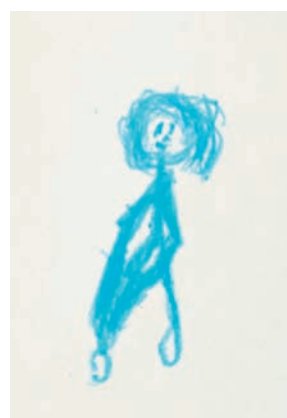
Recorremos nuestro pequeño museo e imitamos con nuestro cuerpo las posiciones que encontramos en los cuadros
 Edgar Degas: At the Theater (En el teatro), 1880.



Memorizamos nuestras posiciones corporales con los ojos cerrados
 Edgar Degas: Two Ballerinas (Dos bailarinas), c. 1877.



Corremos a dibujarnos rápidamente en alguna de las hojas repartidas por el aula





¿Qué estará pensando vuestra bailarina mientras realiza esta posición corporal?

Narrativa textual

Esta experiencia se desarrolla con alumnos y alumnas de segundo y tercer curso de Educación Primaria. Para comenzar la sesión proponemos una exploración corporal en parejas. Les pedimos que uno de los dos se tumbé boca abajo, para que el compañero o compañera realice un pequeño reconocimiento de su espalda. Recorren su longitud sintiendo las prominencias de las vértebras, les hablamos de las partes de la espalda, les preguntamos sobre su dureza, su temperatura, su forma, sus curvas... ¿En qué se puede transformar nuestra espalda si no fuera una espalda? En una montaña rusa, una cremallera, etc.

Todos colocados en círculo recordamos las posiciones que conocemos de la espalda: redondeada como el gato, arqueada como el perro y recta como la *mesita de té*. De nuevo en parejas, podemos explorar y comprobar en nuestro compañero o compañera cada una de estas posiciones. Entonces probamos en diferentes posiciones y niveles: de pie, sentados, tumbados de costado, de rodillas, etc.

Les explicamos cómo los bailarines también utilizan estas posiciones mientras se mueven: ¿podemos caminar, girar, saltar con la espalda redondeada o arqueada? Continuamos la exploración corporal de manera individual probando estas nuevas posibilidades con diferentes energías, niveles, velocidades o dinámicas. ¿Y si ahora acabamos en la posición contraria?

Tras esta primera introducción dinámica al tema, les narramos el cuento *Degas y la pequeña bailarina*, de Laurence Anholt, publicado en nuestro país por Ediciones Serres. En este momento los niños y niñas se sumergen en la historia de la pequeña Marie y quedan admirados ante los cuadros y la escultura que inspira la pequeña bailarina. Se interesan por Degas y nos preguntan si realmente existe, si Marie es una niña real y si la escultura puede verse en algún museo. Aprovechando su curiosidad les hablamos de Edgar Degas, y les explicamos cómo todo lo que hemos visto en el cuento tuvo lugar hace mucho tiempo en la realidad. Les contamos cómo Degas trabajaba intensamente y dibujaba sin descanso a las jóvenes bailarinas, cómo tuvo acceso a las salas de ensayo de la Ópera de París, cómo fue un hombre de carácter fuerte y mal genio, y cómo poco a poco fue perdiendo su vista. También les hablamos de las figurillas de cera que solía crear para escenificar en su estudio las composiciones de sus cuadros antes de pintarlos, y cómo la escultura de la pequeña Marie fue la única que se expuso antes de que el artista muriera.

Volvemos al cuento *Degas y la pequeña bailarina* para proponerles una nueva exploración corporal a partir de los tres personajes principales: el pintor Degas, la pequeña Marie realizando un equilibrio y la escultura de la *Pequeña bailarina de catorce años*. A través de sus observaciones y comentarios intentamos que ellos mismos sean capaces de asociar a cada personaje una posición de la espalda: redondeada para el señor Degas cargado de lienzos, recta para Marie en equilibrio, y arqueada para la escultura que tiene los pies colocados en 4ª posición, la barbilla hacia arriba y las manos enlazadas por debajo de la espalda. En realidad no les resulta difícil, en cuanto se colocan en la postura de cada uno de los personajes, rápidamente comprueban la forma que su espalda adopta en el espacio. A partir de este descubrimiento escenifican y dramatizan a los tres protagonistas poniendo especial atención a la colocación de su espalda, utilizando para ello una audición musical que combina fragmentos en los que se marca con énfasis la pulsación y otros en los que la melodía es suave y sin métrica. Les pedimos que prueben a bailar con delicadeza explorando diferentes equilibrios con su espalda recta, tal y como lo hace Marie, que se queden quietos como estatuas cuando imiten la escultura de la pequeña bailarina o que pongan cara de enfado cuando se transformen en un señor Degas que camina cargado con sus cuadros, tal y como se ilustra en el cuento.

A continuación, les pedimos que cierren sus ojos para preparar la siguiente actividad. Repartimos por el suelo del aula, entre todos los niños y niñas, postales con las imágenes de las bailarinas de Degas, transformando el aula en un pequeño museo. No hace falta animarles para que inicien su paseo entre los cuadros que han aparecido a su alrededor. Cuando la música se detiene los niños y niñas buscan la postal más cercana para imitar la posición corporal de alguna de las bailarinas que aparezcan en la imagen. Repetimos el paseo para que puedan probar con diferentes posturas de quietud, y con cada repetición les pedimos que sean más rigurosos, y que observen con detenimiento la colocación de brazos y codos, pies y rodillas, hombros, etc. Les preguntamos: ¿Cómo sería el movimiento de esa bailarina tras el instante que aparece en el cuadro? para que a continuación lo prueben, o ¿qué creéis que está pensando vuestra bailarina mientras realiza esa posición? Quizás en algo relacionado con la danza, con su cuerpo o, por qué no, en algo que se le olvidó hacer o un recado que tiene que realizar cuando acabe la clase. Colocamos papeles y rotuladores al lado de cada postal para que ellos mismos, ellas mismas puedan escribirlo.

La siguiente exploración la realizan en parejas, siendo uno o una de los dos el escultor o escultora y el otro u otra la figura de arcilla. Pasean en parejas, y cuando la música se detiene uno de los dos moldea el cuerpo del compañero o compañera hasta conseguir la posición deseada en relación con la imagen del cuadro. Les pedimos que manipulen el cuerpo de la pareja con mucho cuidado y delicadeza, como si fuesen de una arcilla frágil y maleable, especialmente si deben levantarles o tumbarles. Cuando den por finalizada su obra verifican entre los dos la similitud con el original, y continúan con otro paseo para cambiar los roles del juego.

Para finalizar la actividad, deshacemos las parejas y les proponemos un nuevo paseo alrededor de nuestros cuadros para descubrir nuevas posiciones de quietud. Entonces les pedimos que cierren sus ojos para que piensen exactamente cómo están colocados, memoricen exactamente su posición haciéndose más conscientes de su postura corporal, y sintiendo esa quietud como una escultura o un dibujo. Este ejercicio les permite desarrollar la conciencia kinestésica, e incentivar la sensibilidad y propiocepción corporal. Ayudamos su análisis pormenorizado con algunas preguntas: ¿cómo tenemos colocados los brazos, y los codos con respecto a los hombros? ¿Están las rodillas flexionadas? ¿Qué partes del cuerpo tocan el suelo? ¿Hacia donde se dirige mi mirada? Cuando creen que lo tienen claro pueden correr a dibujarse a sí mismos en la posición memorizada sobre papeles que hemos colocado alrededor de la zona de acción y que deben de completar con diferentes bocetos rápidos entre todos y todas.

A continuación les proponemos una improvisación libre de movimiento, en la que de manera individual, cada uno o una baile utilizando las tres posiciones de la espalda estudiadas y realice paradas en los momentos que considere con posiciones inspiradas en los cuadros, para continuar el movimiento tras ese instante de pausa pensando en cómo lo haría la bailarina que aparece en la imagen. Una vez experimentada la improvisación corporal, dividimos el grupo en dos para que puedan observarse unos y unas a otros y otras mientras bailan. Cuando verbalizan y nos hablan de lo que han visto todos destacan la diversidad de las posiciones y movimientos utilizados, y se sorprenden al poder reconocer alguna de las posturas de sus compañeros y compañeras relacionándolas con los cuadros que hemos trabajado.

Para finalizar la experiencia corporal les dividimos ahora en grupos de tres o cuatro participantes. Les pedimos que cada uno de los integrantes aporte una posición corporal utilizando alguna de las tres formas de la espalda, redondeada, arqueada o recta. Entonces deben memorizar las tres o cuatro posiciones elegidas y ponerse de acuerdo en el orden en que estas posiciones van a aparecer en su pequeña composición de movimiento en grupo. Los movimientos de transición entre cada posición memorizada serán libres e improvisados por cada uno o una, para terminar siempre encontrándose en las posturas, como si fueran una escultura en pleno proceso de transformación.

La experiencia didáctica vivida nos ha permitido tratar conceptos básicos de técnica corporal para la danza, la espalda redondeada, arqueada y recta, a través del inspirador mundo que nos ofrece la obra de un gran artista como Edgar Degas. Sus escenas de ballet, sus estampas de bailarinas y sus representaciones de la Ópera de París, nos trasladan a un mundo mágico y romántico, pero al tiempo poco idealizado e incluso cotidiano, que nos acerca a la pintura y la escultura de una manera alternativa y directa, mediante la vivencia y el análisis corporal que nos proporciona la danza. Vivir nuestro cuerpo como una escultura, experimentar su quietud como una pintura, pensar su pausa como un dibujo. O más bien como un boceto, como esos innumerables ensayos que Degas realizaba, para entender el arte y la danza como procesos abiertos de experimentación, de investigación, que nos ayudan a conocer mejor nuestra realidad externa e interna, nuestro mundo y nuestro cuerpo, nuestra sociedad y nuestra identidad personal.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar curiosidad hacia la obra y la vida del artista Edgar Degas, y realizar observaciones sobre cómo su pintura se nutría de sus inquietudes, preocupaciones y aficiones.
- Disfrutar del proceso creativo.
- Mostrar seguridad, autonomía y confianza en la propia experimentación, investigación, creación y expresión.
- Realizar comentarios sobre cómo sentimos nuestro cuerpo y las formas que adoptamos en el espacio.
- Mostrar capacidad de análisis y observación sobre nuestro cuerpo y sus formas, a través de su representación gráfica.
- Saber identificar y reconocer la forma de nuestra espalda redondeada, arqueada y recta.
- Mostrar habilidad para la identificación y empatía con los sentimientos, preocupaciones y pensamientos de las bailarinas de Degas.

Notas:

¹ Anholt, Laurence: *Degas y la pequeña bailarina*, Barcelona, Ediciones Serres, 2000.

² Cit. en López Fernández, María: *La construcción de una mirada*. En VV.AA.: *Degas: El proceso de la creación*, Cuaderno n.35, Fundación Mapfre, Madrid, 2008, p.9.

Las manos como medio de percepción, expresión y relación¹

Acariciar, asir, dibujar, escribir, señalar, tapar, saludar, aplaudir, rascar, tirar, empujar, acoger, acunar. Las manos nos ayudan a diario, nos servimos de ellas para casi todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana. Las manos nos transmiten, nos ofrecen, nos enseñan, nos acercan, nos conectan, nos unen... Les debemos tanto que merece la pena reparar un instante en ellas, detenernos y observarlas, acercarnos a ellas con atención y curiosidad. Las manos están llenas de expresividad, de sensibilidad, nos dicen mucho de las personas, nos hablan a través de su lenguaje. Por eso nos parecía interesante investigar, más allá de su gran utilidad y funcionalidad, su expresión, su capacidad para transmitir significados y relacionarnos con los demás. Las manos son uno de los medios de relación y comunicación humanas más primarios. En los primeros meses de vida, constituyen uno de los primeros descubrimientos que los bebés realizan sobre nuestro cuerpo, llaman su atención e intentan controlar su motricidad. Las manos nos acercan el mundo, nos permiten descubrir y abordar el entorno, nos conectan con nuestra realidad y con nuestros semejantes.

Las manos nos ofrecían una oportunidad para sensibilizar nuestro cuerpo a partir de algo sencillo y cercano, desarrollando la percepción táctil, y explorando cómo nos comunicamos a través de ellas. Queríamos enfatizar este hecho y reflexionar sobre nuestra preferencia perceptiva por el sentido de la vista frente al resto de nuestras capacidades sensoriales. Una percepción visual cada día más estática que en muchos casos nos convierte en sujetos inmóviles sentados frente a una pantalla de televisión u ordenador. Vivimos inmersos en una sociedad eminentemente visual, desmesuradamente habitada por imágenes, una cultura basada en la producción iconográfica que pondera un desarrollo perceptivo cada vez más exclusivamente visual. Los procedimientos cognitivos se hallan cada vez más vinculados a la imagen y los métodos educativos deben adaptarse a esta necesidad de alfabetización visual y enseñanza de los códigos para la lectura, el análisis y la interpretación de imágenes. El resto de los sentidos parecen relegados a un segundo plano. Por todo ello, queríamos plantear una experiencia educativa originada desde lo sensorial y lo táctil, que conectara la estimulación multisensorial con la emoción. Invitar a nuestros alumnos y alumnas a una exploración activa y constructiva, con la implicación corporal del tacto como herramienta capaz de enriquecer sus experiencias perceptivas y creativas. Dotar de una mayor significación emocional al aprendizaje y facilitar la posibilidad de un tipo de conocimiento tanto sensitivo e intuitivo como racional, un compromiso personal e íntimo muy provechoso para un proceso creativo en arte.

Por otro lado, nos parecía un tema idóneo para transmitir la idea de la danza como una forma artística al alcance de todas las personas, no sólo de aquellas que reciben una educación y formación técnica corporal, o aquellas que se saben especialmente dotadas. Todo el mundo puede bailar, cada persona tiene derecho a bailar su propia danza, incluso si sólo puede movilizar sus manos.

Finalidades

- Entender cómo nuestro cuerpo, nuestras manos, nos vinculan al mundo.
- Sensibilizar el cuerpo.
- Desarrollar nuestras capacidades senso-perceptivas.
- Desarrollar el sentido del tacto.
- Experimentar la creación desde una exploración activa, constructiva y multisensorial, mediante la implicación corporal del tacto, capaz de dotar de una mayor significación emocional al aprendizaje y una comprensión más profunda de nuestra realidad.
- Entender la creación como un proyecto que requiere de un compromiso personal e íntimo que implica al cuerpo como contenedor de emociones y como generador de nuevos significados e interpretaciones.
- Reflexionar sobre la presencia constante de las manos dentro de la vida cotidiana, sobre su gran ayuda y funcionalidad en la mayoría de nuestras acciones.
- Observar, conocer, analizar nuestras manos a través del dibujo.
- Entender la danza como movimiento expresivo de cualquier parte corporal.
- Comprender el arte y la danza como forma de expresión y comunicación del ser humano.
- Entender la danza como una forma de comunicación humana al alcance de todos: cada persona se comprende como potencial creadora de su propia danza.

Contenidos

- Los sentidos como medio de percepción y conocimiento de nuestra realidad.
- La exploración multisensorial y activa como base del proceso creativo.
- Conexión entre creación y emoción.
- Nuestras manos como medio de relación con el mundo.
- Propiocepción e identificación con nuestras manos.
- La expresividad y la comunicación de las manos.
- La figura humana, las manos, como tema de representación en el arte.
- Danza al alcance de todos para que toda persona pueda disfrutar del derecho a danzar su propia danza.

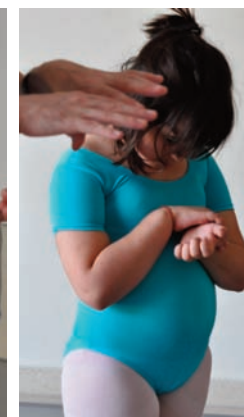
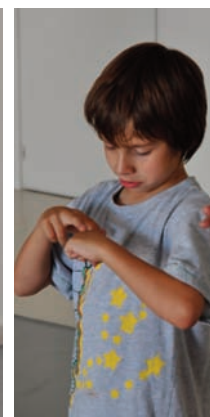
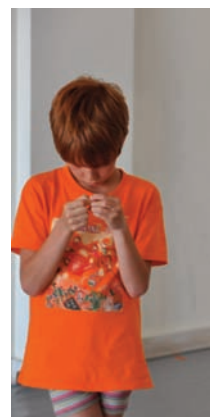
Narrativa visual

*Ducha de manos para activar
nuestro cuerpo*

*Sentimos las manos de nuestros
compañeros y compañeras,
apreciando sus diferencias de
consistencia, temperatura, tamaño,
tacto, forma,...*

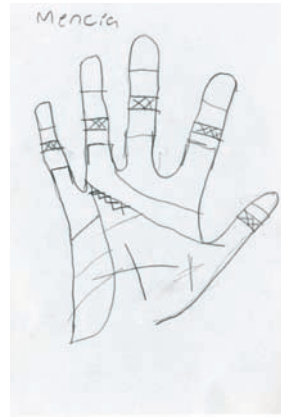
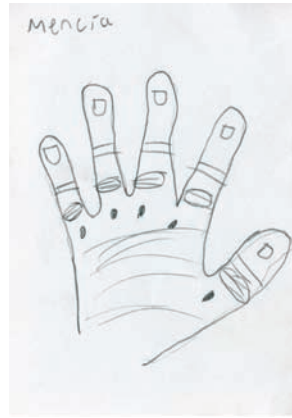


*Observamos detenidamente
nuestras manos, su forma, partes,
líneas y dibujos,...*



Dibujamos nuestras manos





Experimentamos movimientos con las manos, abrimos, cerramos, tensamos, cruzamos, apretamos, relajamos,...

Dramatizamos acciones que realizamos diariamente con nuestras manos: comemos, escribimos, conducimos,...



Adivinanza de manos: con los ojos cerrados exploramos la posición de manos de la pareja hasta reconocerla e imitarla





Creamos esculturas de manos





Las manos expresan: gritan, duermen, están en equilibrio, rien, acarician, se pelean,...



Diálogos de manos



Estimulamos la creatividad y expresividad de nuestras manos mediante diferentes imágenes y propuestas artísticas sobre el tema de las manos

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Auguste Rodin: La Cathédrale (La catedral), 1908.

Bruno Morandi: Main au henné, (Mano pintada con henna), Marruecos, s/f.

Jürgen Liepe: Handpaar einer Doppelstatue des Echnaton und der Nofretete (Par de manos de Akenatón y Nefertiti), 1350 a.C.

Globe photos: Help! (¡Ayuda!), 1990.

The blessing hands of Cohens, detalle de una lápida, cementerio judío, Praga.

Foto.concepts: Family bonds, (Lazos familiares) s/f.

Käthe Kollwitz: Die Klage (El lamento), 1938-1940.

Imago / Walter Vogel: Hände (Las manos), s/f.



De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Julio González: Mano izquierda levantada, c.1942.

Julio González: Mano levantada, 1937.

Auguste Rodin: Manos, hacia 1895.

Alberto Giacometti: Mano, 1947.



Imitamos con nuestras manos algunas de las expresiones que aparecen en nuestras postales, transformándolas de esta manera en pequeñas esculturas



Creamos una pequeña composición coreográfica utilizando nuestras manos para contar una historia

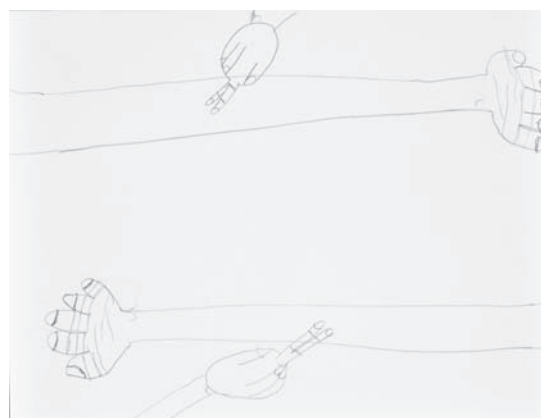
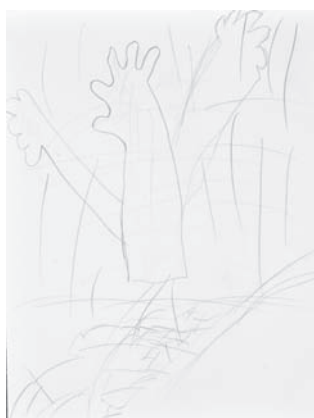




Analizamos y verbalizamos las diferentes propuestas



Dibujamos nuestra pequeña historia danzada de manos



Narrativa textual

Esta experiencia didáctica se realiza con alumnos de segundo y tercer curso de Educación Primaria, en el marco de una clase abierta para padres. Esta circunstancia enriquece enormemente la experiencia al tiempo que genera una atmósfera muy emotiva, al introducir diferentes actividades en las que emparejamos a cada niño o niña con el adulto que le acompaña. Iniciamos la sesión proponiendo a niños, niñas y adultos, un paseo libre por el aula con música dinámica y alegre, intentando ocupar total y homogéneamente el espacio disponible. Les pedimos que cuando se crucen con alguien choquen sus manos de diferentes maneras: con las palmas, dedos, yemas, pellizcos, dorso, etc. Esta sencilla introducción a la actividad corporal, nos permite una primera toma de contacto con el resto de los participantes, al tiempo que abre multitud de posibilidades con el fin de que cada uno o una investiguen las suyas propias, intentando descubrir nuevas maneras de conectar sus manos con los otros y las otras. Resulta lúdico y divertido saludar a los demás de diferentes formas, al tiempo que iniciamos el tema de la sesión desde la primera actividad.

Pedimos a los participantes que se coloquen en un círculo amplio para plantearles una actividad más tranquila: imaginad que una ducha de manos activa nuestro cuerpo. Desde lo más alto, con los brazos completamente extendidos hacia arriba, vamos bajando las manos recorriendo nuestro cuerpo y masajeando la parte delantera, cuero cabelludo, cara, cuello, pecho, tronco, vientre, muslos, rodillas, pantorrillas hasta llegar a los dedos de los pies realizando un *suplés* hacia delante. Repetimos de nuevo desde las manos en alto para recorrer el cuerpo por los laterales y después una tercera vez por detrás. Les proponemos una segunda repetición del ejercicio añadiendo acompañamiento vocal. Llenamos los pulmones de aire cuando las manos están completamente arriba y a medida que bajan expulsamos el aire permitiendo que nuestra boca emita sonidos.

Cerramos el círculo enlazándonos con las manos y les proponemos cerrar los ojos con el fin de incentivar la capacidad senso-perceptiva de cada uno o una. Les animamos a sentir las manos que tienen agarradas, y apreciar a través del tacto las diferencias entre la mano de la derecha y la de la izquierda: cómo es su consistencia, su temperatura, su tamaño, su tacto, etc.

A continuación, manteniendo el círculo les pedimos que abran los ojos para mirar y reparar en sus manos cómo si nunca antes las hubieran visto. Cada uno o una las observa detenida y atentamente mediante la exploración visual y táctil. Descubren su forma, sus partes, su ubicación en relación con la totalidad del cuerpo, las líneas y dibujos que marcan la piel, los nudillos o la palma, etc. Tras unos minutos de atención sobre sus manos, les animamos que realicen un dibujo de las mismas reflejando todos los detalles que hemos descubierto en ellas.

Tras este momento de sosiego, les animamos a investigar diferentes movimientos que puedan hacer con las manos. Por ejemplo, podemos cambiar su forma, abierta o cerrada, podemos modificar su energía, con tensión o distensión, podemos doblarlas, girarlas, apretarlas o relajarlas. Entonces lanzamos la pregunta: ¿Para qué sirven las manos? Rápidamente obtenemos multitud de respuestas espontáneas: para comer, vestir, escribir, coger, pellizcar, saludar, señalar, aplaudir. Les pedimos que prueben individualmente éstas u otras acciones que realicen habitualmente con las manos. Para observar las propuestas de otros, dividimos el círculo en dos mitades y mientras una de ellas continua investigando acciones, el resto observa. Con esta actividad los alumnos y alumnas, padres y madres, pueden reparar en la cantidad de acciones que realizan a diario con las manos, y reflexionar sobre su importancia y utilidad.

A este análisis objetivo le sigue otro más subjetivo, desde un enfoque más libre e imaginativo. Les preguntamos: ¿En qué se podrían transformar las manos si no fueran manos? Quizás en pájaros, flores, cucharas, martillos, abanicos, etc. Dramatizan individualmente las diferentes propuestas, cambiando para cada una de ellas la forma y la calidad de movimiento que aplican a sus manos.

En una segunda fase les dividimos en parejas que serán formadas por un niño o niña y un adulto. Ambos sentados y enfrentados. Uno de los dos construye una forma con sus manos, mientras el otro con ojos cerrados debe realizar una exploración táctil hasta que crea reconocer la posición creada, y entonces la imitará con sus manos. En ese momento podrá abrir los ojos para que ambos comprueben el grado de similitud con el original. Repetimos con cambio de roles. Esta sencilla actividad les reta a utilizar el sentido del tacto en su exploración, para comprobar cómo resulta mucho menos desarrollado de lo que cabría esperar en relación al sentido de la vista. Cada nueva posición es un desafío a superar que siempre resulta entretenido, especialmente si la colocación de las manos precisa de formas asimétricas o de posiciones en las que se cruzan los dedos.

Manteniendo las parejas familiares les animamos a que realicen esculturas con sus manos. Uno o una de los dos propone una posición de inicio con una de sus manos, que se irá construyendo cuando el resto de las manos se unan a la primera de manera complementaria, buscando llenar los huecos o espacios vacíos que se forman a su alrededor.

A partir de estas experiencias previas, los participantes están en una situación más sensibilizada hacia las manos, preparados para investigar sobre su expresión y creatividad. Con el fin de incentivar esta perspectiva les animamos con preguntas: ¿Cómo gritan las manos? Les pedimos que intenten expresar el grito mediante una posición o movimiento en el que exclusivamente participen sus manos. Continuamos con más ideas: ¿Cómo ríen, duermen, acarician, pelean, vuelan o están en equilibrio?

Volvemos a las parejas en familias para realizar una improvisación de movimiento con las manos. Ahora se trata no sólo de expresar, sino también de comunicar, es decir, conseguir que las manos transmitan significados que el otro u otra pueda interpretar. Ninguno de los dos, debe de tomar el papel de líder, sino que ambos deben de seguirse alternativamente, como si de una conversación o un diálogo se tratase. Pueden utilizar gestos, movimientos, e incluso acompañamiento vocal si lo necesitan.

Mientras siguen explorando el ejercicio anterior, esparcimos en el suelo del aula diferentes fotos de manos: esculturas de Auguste Rodin, Käthe Kollwitz, Julio González, Alberto Giacometti, o de arte egipcio, fotos de Man Ray o Robert Doisneau retratando las manos de Pablo Picasso, manos en una tumba judía, postales publicitarias, o manos pintadas con *henna* según la tradición marroquí. La idea es mostrar diferentes manos y diferentes propuestas artísticas sobre el tema. Los alumnos y alumnas se lanzan rápidamente hacia las imágenes y saltan de unas a otras con curiosidad. Mediando con sus comentarios espontáneos, vamos analizando aquellas que les resultan más atractivas. Por ejemplo, una escultura de Julio González de carácter abstracto y sintético. En seguida surge la pregunta: ¿pero esto es una mano? Les contestamos que el artista ha titulado a esta obra *Mano levantada* y entonces reflexionamos sobre la forma de la escultura y su semejanza con una mano, sobre su significado e intención. Además la comparamos con otra escultura del mismo autor y título similar, *Mano izquierda levantada*, realizada algunos años más tarde y cuyo carácter fuertemente realista contrasta con la anterior. A continuación les preguntamos sobre la expresión de otras imágenes. ¿Qué expresan las manos esculpidas por Rodin en *La catedral*, de 1908, o en *Manos* de 1895? La posición de las manos en ambas esculturas parece similar pero sin embargo la tensión, diferentes en ambas, nos habla de sentimientos muy distintos. ¿Y las manos que retrata Kollwitz en *Die Klage*, de 1938-40? ¿Qué mensaje nos quiere hacer llegar ese brazo que se yergue a través del flotador desde debajo del agua? ¿Y esas manos grandes que acogen en sus palmas otras diminutas por comparación? Observamos y comentamos la gran cantidad de manos que nos rodean: tiernas, agresivas, dulces, acogedoras, juguetonas, manos que ocultan o que unen, que piden auxilio o que se acarician. Entonces les pedimos que imiten con sus manos algunas de las expresiones que aparecen en nuestras postales, transformándolas de esta manera en pequeñas esculturas.

Para finalizar la sesión, les proponemos que, a partir de todas las exploraciones y ensayos realizados a lo largo de la sesión, cada pareja realice una pequeña danza o composición de movimiento utilizando sus manos. Les animamos a que primero decidan el tema de su composición, bien inspirándose en las imágenes que hemos visto o bien en otras propuestas dadas anteriormente o inventadas: una flor, crecimiento de una planta, una explosión, una tormenta en el campo, etc. La propuesta es rápidamente absorbida por niños y niñas que se lanzan a la aventura de crear con sus manos. Por un lado, resulta lúdica y gratificante la comunicación que se establece entre niños y adultos. Por otro lado, se trata de una propuesta asequible para todas las edades, que no requiere de grandes conocimientos, ni formación en técnica corporal, por lo que resulta apropiada para que los adultos puedan vencer los miedos y bloqueos que les producía la expectación ante una clase en la que tenían que bailar. Los niños y niñas se muestran excitados ante la posibilidad de compartir la creación, de construirla junto a sus padres.

Tras unos minutos de trabajo las parejas muestran al resto de compañeros y compañeras las composiciones creadas. Resulta curiosa la diversidad de propuestas que se pueden observar. Al finalizar la puesta en común, abrimos un pequeño debate en el que algunos participantes comentan aquello que les ha llamado la atención sobre las composiciones de movimiento observadas.

En una segunda sesión pedimos a niños y niñas que realicen un dibujo sobre la historia danzada con manos que crearon con sus padres y madres. Algunos y algunas realizan la notación gráfica a modo de viñetas secuenciadas, mientras otros y otras dibujan una instantánea de uno de los momentos de la danza.

Podemos reflexionar, a modo de conclusión, cómo a través de algo tan cotidiano y cercano como son las manos, hemos podido plantear un trabajo creativo integrador capaz de incluir a personas de diferentes edades, sexos y procedencias socio-culturales. Un proceso creativo concebido y comprendido desde la práctica artística y, a través del cual, niños y niñas han entendido cómo cualquier individuo puede bailar y crear en colaboración con otros y otras, con criterios estéticos válidos y no sólo afectivos. Abordando la comprensión del arte como expresión de dolor, alegría, diversión, amor, protesta, etc.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar capacidad para percibir la sensibilidad del cuerpo, de las manos y el sentido del tacto.
- Disfrutar de la exploración activa, constructiva y multisensorial.
- Hacer comentarios sobre cómo nuestras manos nos relacionan con los objetos, con los otros y las otras y cómo nos ayudan en la vida cotidiana.
- Mostrar capacidad para el análisis, la reflexión, la expresión, la comunicación y la identificación con nuestro cuerpo y sus manos.
- Realizar observaciones, comentarios que transmitan la conexión de nuestra experiencia con nuestra emoción, creación y conocimiento.
- Implicarse, comprometerse en el proceso creativo.
- Mostrar habilidades para generar nuevos significados, interpretaciones y emociones.

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable inspiración de la profesora Barbara Haselbach para la elaboración y realización de esta experiencia, que en parte ha sido extraída de sus provechosas enseñanzas.

El circo visto a través del arte: Alexander Calder¹

El circo es un acontecimiento asombroso, lleno de sensaciones y sorpresas, donde todo parece ser posible. Envuelve con su magia, despierta la sonrisa, hace soñar. Todas estas características que bien podrían definir el mundo del arte, nos llevan a pensar en el circo como una puerta de acceso al conocimiento y la comprensión del hecho artístico para los más pequeños. Podríamos afirmar que de esta forma se desarrolla la evolución artística del escultor Alexander Calder, siendo el circo uno de sus más tempranos temas de interés creativo. El *Cirque Calder*, lleno de ingenio, alegría, magia y humor, se transforma en su primer reconocimiento artístico en los círculos vanguardistas del París de los años veinte. Más allá de constituir su carta de presentación, se transforma en un importante laboratorio de experimentación en el que se forja todo su universo creativo posterior, que le llevará a transformarse en un artista de éxito internacional.

Nos interesaba dar un enfoque alternativo a la obra de un artista conocido y valorado como Alexander Calder. Por un lado, queríamos mostrar la evolución de su obra a través del análisis del equilibrio, experimentando las dificultades para conseguirlo y reflexionando sobre las condiciones idóneas para mantenerlo tanto corporal como plásticamente. Partiendo para ello desde algo pequeño y cercano a niños y niñas como las figuras del *Cirque Calder*, hasta descubrir cómo su divertido hallazgo le lleva a investigar con la abstracción que desemboca en sus conocidos móviles y su obra paralela más reconocida. La dimensión lúdica y cómica que Calder proyecta en toda su obra nos ayuda en la consecución de nuestros objetivos de una manera amena y alegre para niños y niñas, al tiempo que les transmite la idea de que el arte también se puede construir a través del humor. Por otro lado, nos interesaba centrarnos en la figura de un Calder ya mayor, porque queríamos dar valor a las personas mayores, ancianas casi, y mostrar que su potencialidad creadora y de juego se mantiene no sólo activa, sino dotada además de la inteligencia estratégica que aporta la edad. Cambiar los modelos, abrir posibilidades de existencia también con respecto a la edad, nos parecía un elemento crucial para fomentar el respeto y la estima hacia las otras y los otros.

Finalidades:

- Pensar la creación como un proyecto vital que se relaciona con nuestras inquietudes, preocupaciones y aficiones.
- Pensar la creación como un proyecto que necesita de observación, análisis y reflexión sobre lo que se va a realizar.
- Pensar la creación como algo colectivo, que se puede realizar entre varios.
- Introducir la obra de Calder en relación al equilibrio, el juego y la alegría.
- Hacer conocer la obra de artistas desde perspectivas diferentes.
- Sentir el cuerpo propio y el de la compañera o compañero.
- Explorar e investigar, corporal y plásticamente, el concepto de equilibrio estático.
- Pensar el dibujo en relación con el propio cuerpo, como una herramienta para el análisis del esquema corporal y para la reflexión de su forma y su estructura.
- Relacionar la obra de Calder con una educación en valores.
- Relacionar el equilibrio individual con el equilibrio personal, con la adaptación y readaptación a los cambios que nos presenta el entorno.
- Relacionar el equilibrio entre dos personas con la necesidad de confianza y responsabilidad hacia nuestra compañera o compañero.

Contenidos:

- Descubrimiento y conciencia del centro de gravedad corporal.
- Relación entre centro de gravedad, superficie de apoyo y distribución del peso para la conquista del equilibrio estable.
- Confianza en la propia expresión e intuición creativa.
- Respeto y valoración positiva del trabajo creativo de los compañeros.
- Gusto por la experimentación y disfrute del riesgo que conlleva la creación.

¿Quién fue Alexander Calder?

Alexander Calder fue un artista norteamericano nacido el 22 de julio 1898 en Filadelfia. Aunque sus padres se dedican a la creación artística, su madre era pintora y su padre escultor, él estudia ingeniería mecánica y en 1919 obtiene el título de ingeniero en el Instituto Stevens de Tecnología. Después de trabajar en diferentes ocupaciones: una fábrica de coches, una industria hidráulica, las calderas de un barco o una explotación forestal, consigue, gracias a sus clases nocturnas de dibujo en el Art Students League de Nueva York, un trabajo como ilustrador en la National Police Gazette de Nueva York. En 1925 le encargan ilustraciones de un circo y durante dos semanas realiza dibujos en el Barney & Bailey Circus: malabaristas, equilibristas, acróbatas, animales... Desde entonces Calder queda fascinado por el mundo del circo y asiste con frecuencia a sus funciones, llegando a ser amigo de los famosos payasos Fratellini. Sus dibujos espontáneos y expresivos, demuestran un profundo análisis del cuerpo humano, de su movimiento y de su equilibrio.

En 1926 se instala en París, donde comienza su carrera como escultor. Convierte las escenas dibujadas de circo en pequeñas esculturas realizadas en alambre, que parecen una derivación tridimensional de los dibujos lineales característicos de su etapa como ilustrador. Moldea el alambre en el espacio como si de una línea de lápiz se tratase para crear figuras “dibujadas” en el aire. Con esa técnica, comienza a construir uno de sus juegos favoritos, el *Cirque Calder* y regalará uno de sus personajes a uno de los Fratellini. Con el *Cirque Calder* obtiene su primer reconocimiento en los ambientes parisinos de vanguardia, y ya no se separará de él en toda su carrera artística. Desde niño Calder se había interesado por la construcción de juguetes e, incluso, llegará a trabajar para la fábrica Gould Manufacturing Co. de Winsconsin, diseñando juguetes con movimiento. Pero sus personajes de circo, hechos de materiales humildes como alambre, corcho, telas y chapa, irán más allá del simple divertimento, proporcionándole un interesante laboratorio de experimentación a partir del cual Calder desarrolla su propio lenguaje plástico, siempre dotado de humor y alegría. En 1927 realiza las primeras representaciones del *Cirque Calder*. En ellas, sus pequeños personajes parecen cobrar vida gracias a ingeniosos mecanismos con los que Calder conseguía que pudieran moverse, saltar o girar. A partir de entonces y durante muchos años, Calder ofrecerá funciones domésticas de su circo para amigos y familiares, manipulando y caracterizando a todos los personajes con divertidos efectos sonoros –rugidos de león, música de suspense para el trapecista, etc.– que les hacían mucho más reales. Para estas representaciones circenses resultaba indispensable la ayuda de su mujer Louisa, con quien Calder se casaría en 1931. Ella colabora tras la carpa organizando la función y colocando los discos de música sobre el gramófono. Como tantas mujeres a lo largo de la historia, Louisa se mantuvo a la sombra de su marido, brindando un indispensable apoyo para el desarrollo de su carrera artística.

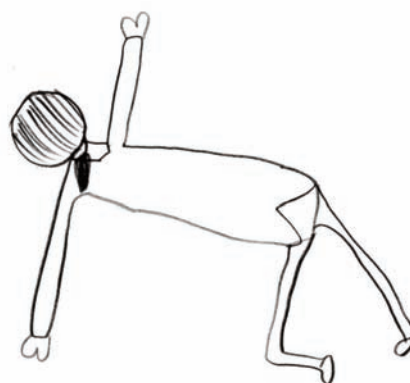
El equilibrio va a ser uno de los temas preferidos de Calder a lo largo de toda su carrera artística. Sus preocupaciones artísticas nunca se alejarán de las tensiones, las cargas y los equilibrios de los cuerpos que componen las esculturas, estudiando cuidadosamente las fuerzas de gravedad y su relación con los puntos de sustentación o apoyo. Desde las pequeñas figurillas del *Cirque Calder*, o las esculturas en alambre, en madera y también en materiales más pobres como hojalata o latón de los años veinte, hasta su evolución artística que le lleva a la abstracción y que toma forma en sus famosos móviles. En 1932 Calder comienza a realizar sus primeros móviles o esculturas en movimiento, con los que inventa una nueva forma de escultura que cuelga del techo, al contrario que la escultura tradicional que siempre descansa sobre el suelo.

En 1933 regresa a Estados Unidos y, a partir de entonces, divide su tiempo entre su país y Francia y realiza importantes exposiciones tanto en París como en Nueva York. Entre 1940 y 1976 realiza innumerables exposiciones de su obra y crea, además de sus esculturas móviles y *stabiles* (piezas móviles estabilizadas sobre el suelo), decorados teatrales, ballets, diseños de joyas y colaboraciones con otros artistas. A partir de los años cincuenta, sus móviles y *stabiles* aumentan considerablemente de escala para ser ubicados en lugares públicos. Hoy en día, podemos ver sus obras instaladas en plazas, museos y edificios institucionales de muchos países. Pero incluso estas obras monumentales, que por su tamaño debería parecer pesadas, se aligeran gracias al ingenio de Calder de apoyarlas en pocos y precisos puntos, como si de una bailarina de puntillas se tratase. Muere el 11 de noviembre de 1976 en Nueva York.

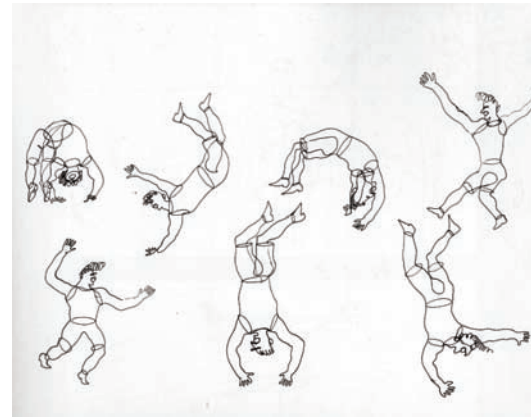
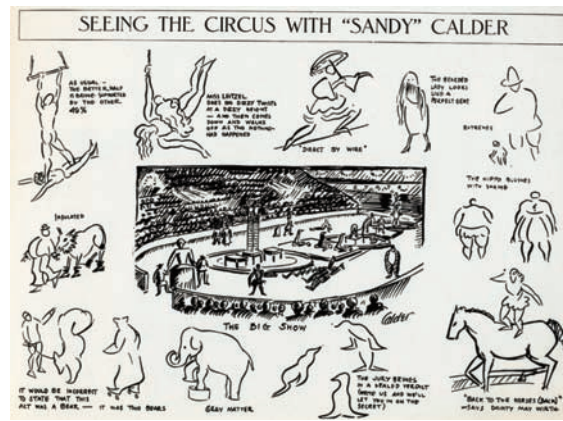
Narrativa visual



Construimos con cuerdas personajes en equilibrio y mientras imitamos con el cuerpo la figura creada, los compañeros y compañeras dibujan nuestra posición corporal







Conocemos a Alexander Calder y su afición por el circo, acercándonos a sus dibujos y esculturas dedicadas a este tema

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Peter A. Juley: Calder, c. 1927.

Alexander Calder: diseño de Circo realizado en 1923, Police Gazette.

Alexander Calder: Saltos mortales, 1931.

Alexander Calder: El circo (hecho de memoria nueve años más tarde), 1932.

Alexander Calder: Saltimbanqui sobre trapecio, 1931.

Alexander Calder: En la cuerda floja, 1932.

Alexander Calder: Malabarista con pelota, 1931.

Alexander Calder: Dos acróbatas (iluminado por detrás para revelar la figura dibujada en el reverso), 1932.

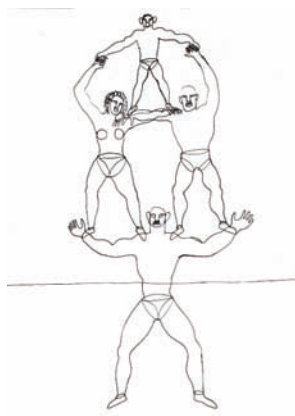
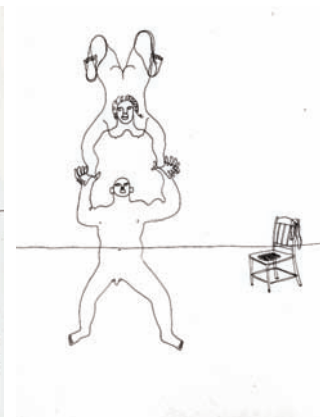
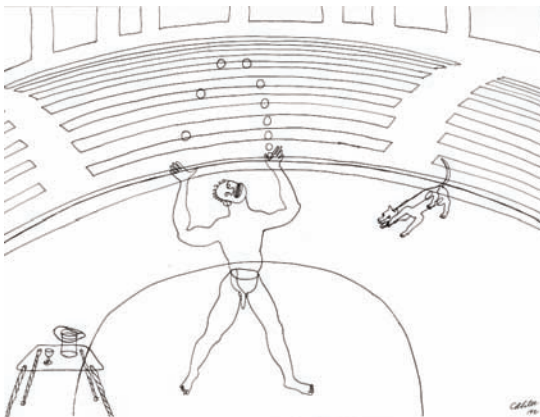
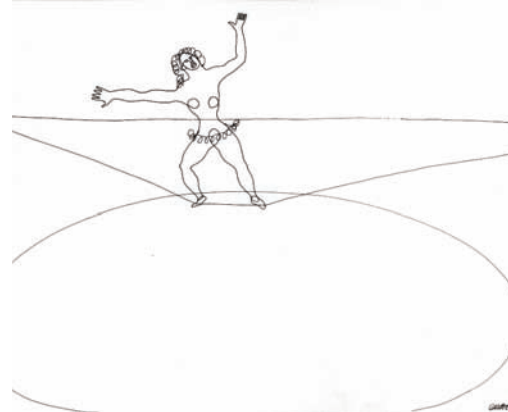
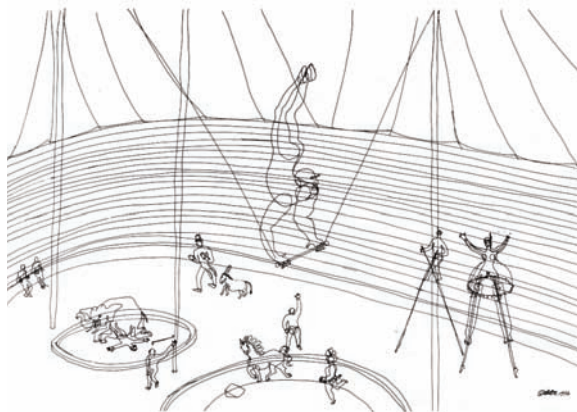
Alexander Calder: Posición de manos, 1931.

Alexander Calder: Escena de circo, 1929.

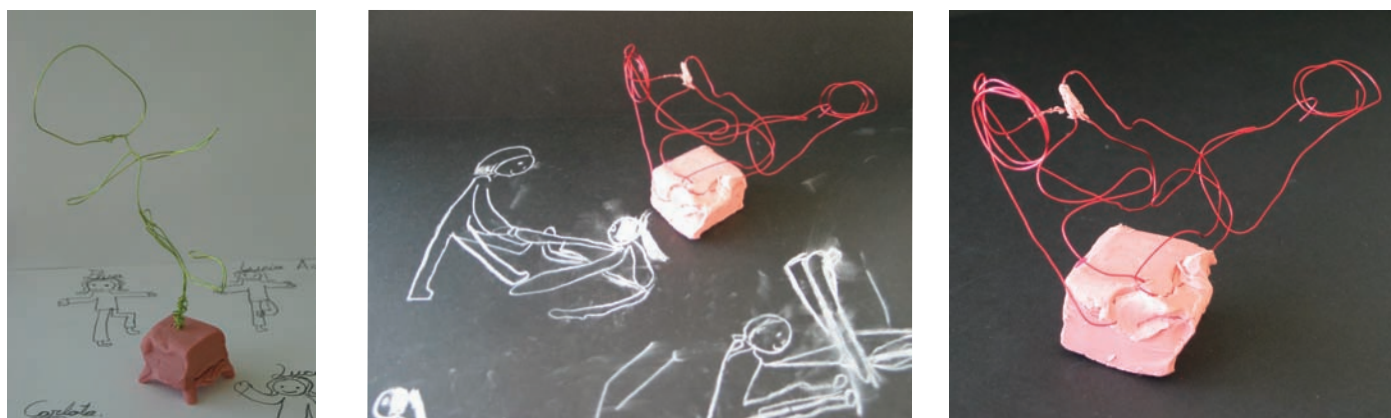
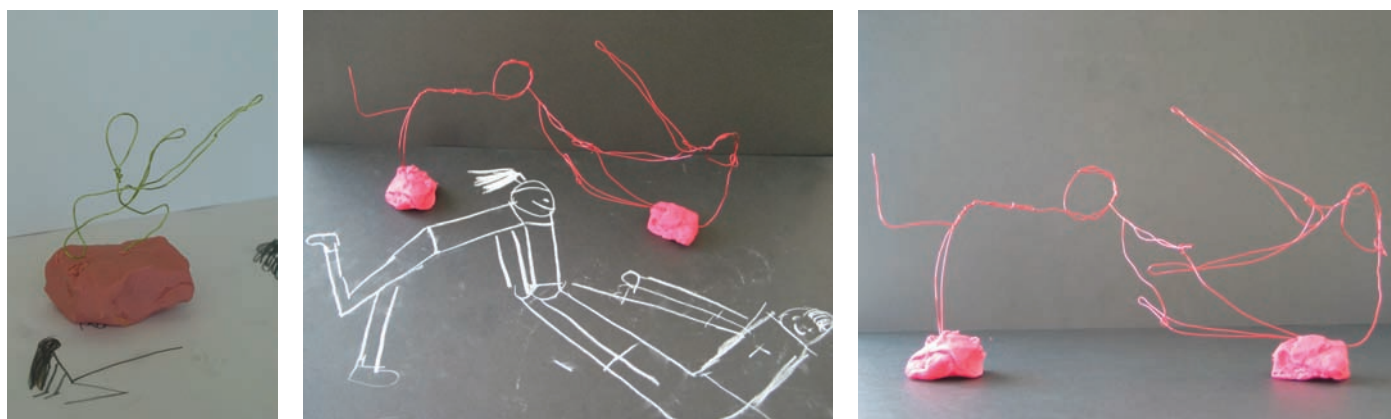
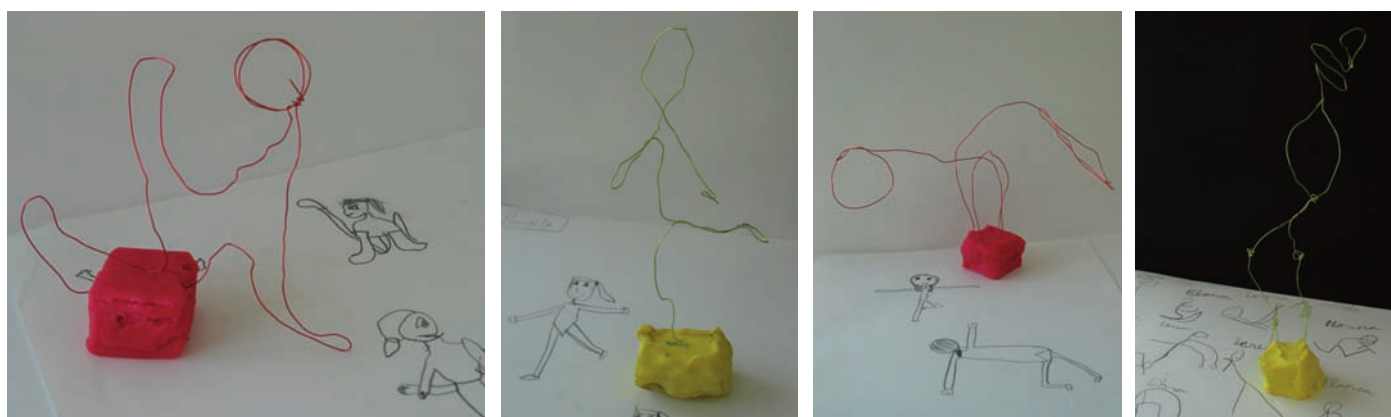
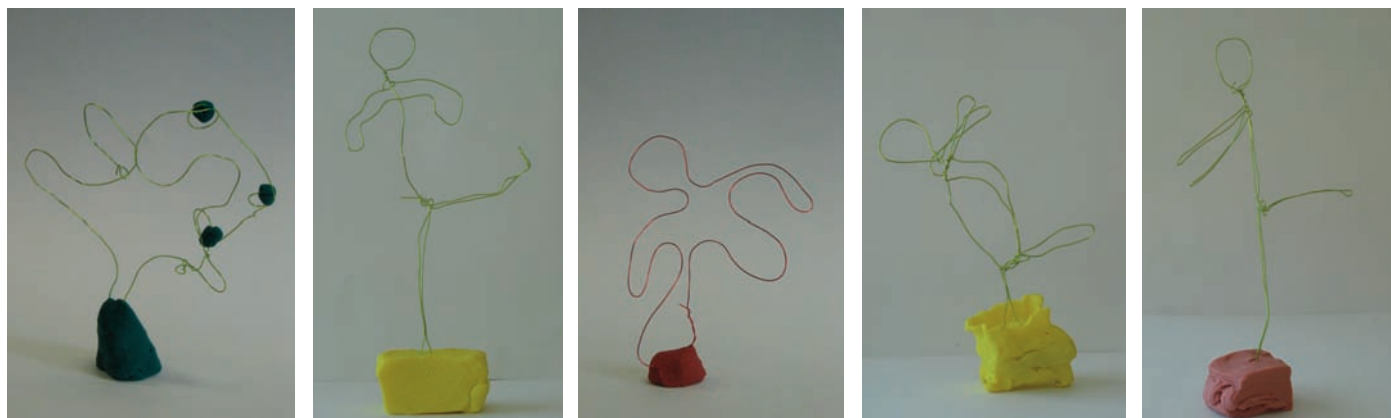
Alexander Calder: La familia de latón, 1929.

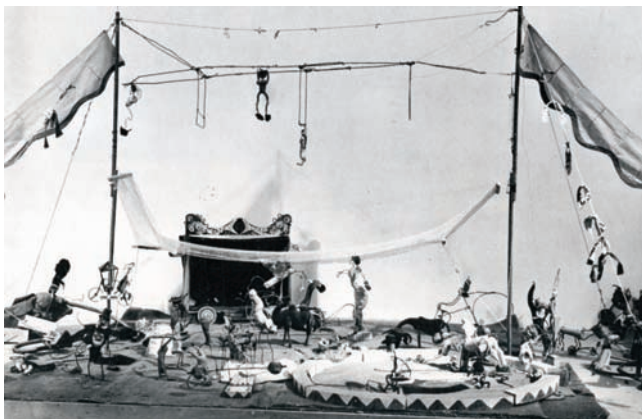
Alexander Calder: Familia de saltimbanquis, 1931.

Alexander Calder con Arching Man (Hombre arco) y Ballerina (Bailarina), 1929.



Transformamos nuestro dibujo favorito en una escultura de alambre





Presentamos Le Cirque Calder
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
El Cirque Calder, 1929.

André Kertész: Alexander Calder y su
circo, 1929.

Alexander Calder: Acróbata, Circo
Calder, 1926-1930.

Alexander Calder rugiendo como el
león del Circo Calder, 1971.

Alexander Calder manipulando un
perro del Circo Calder, 1929.

Alexander Calder: Fanny, la
bailarina, Circo Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: Tragasables, Circo
Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: Pegaso, Circo
Calder, 1926-1930.

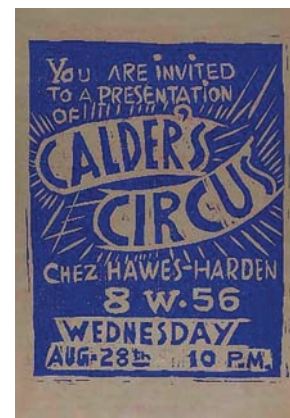
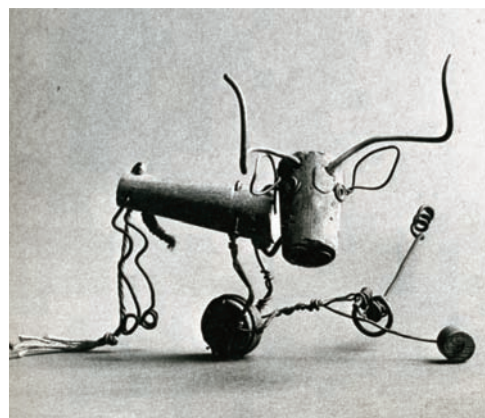
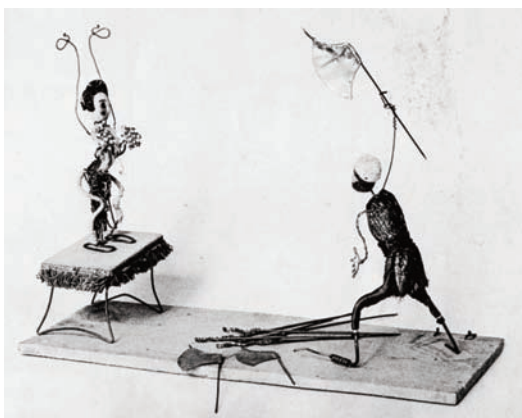
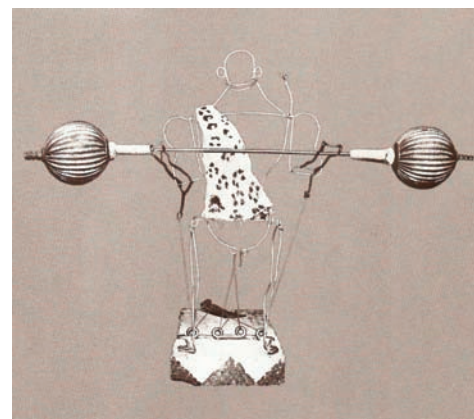
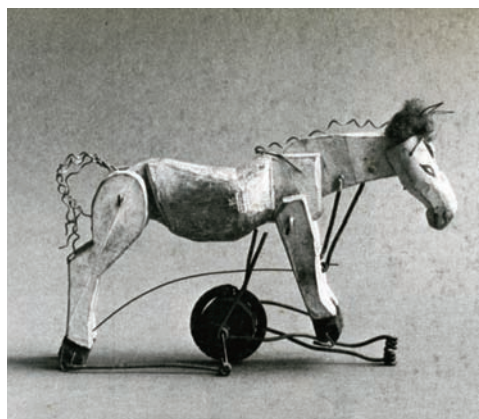
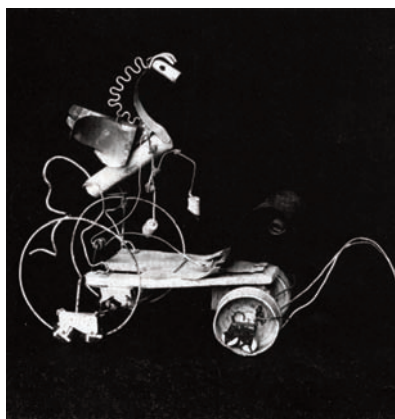
Alexander Calder: Caballo, Circo
Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: Rigoulot, el
levantador de pesas, Circo Calder,
1926-1930.

Alexander Calder: Lanzador de
jabalina y bailarina exótica, Circo
Calder, 1926-1930.

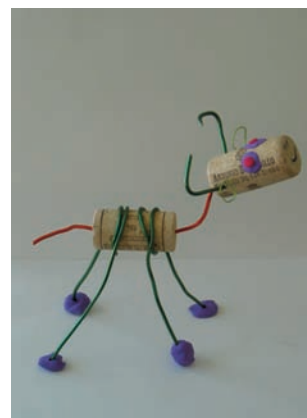
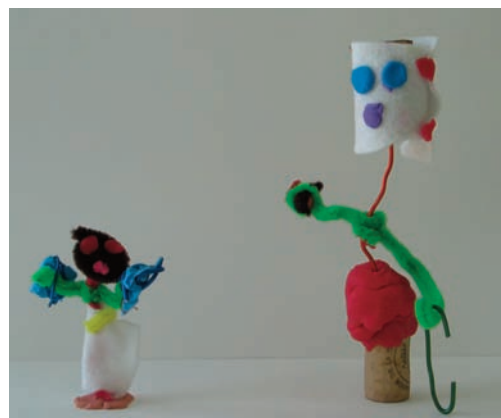
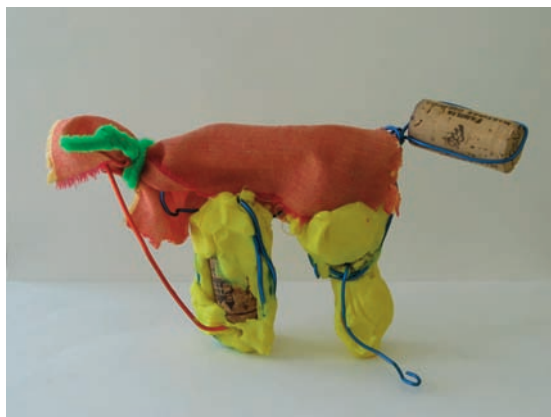
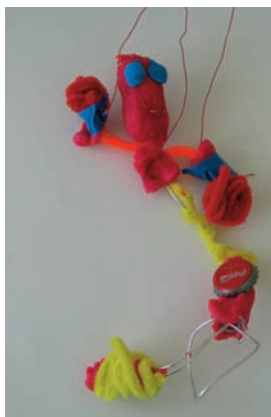
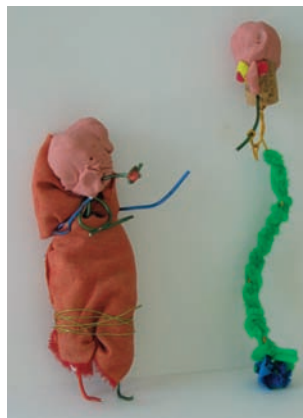
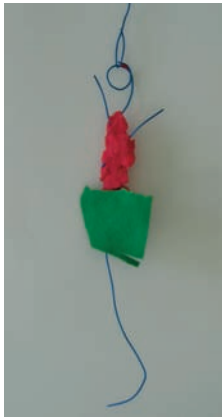
Alexander Calder: Toro, Circo Calder,
1926-1930.

Invitación a la representación del
Circo de Calder, 28 de agosto de
1929.



Creamos los personajes de nuestro
circo, para representar y asistir a
una función circense.

Tenemos bailarinas, tragasables,
trapevistas, caballos, leones,
domadores, lanzadores de cuchillos
y hasta un toro



Narrativa textual

Trabajamos con alumnos de segundo y tercer curso de Educación Primaria. Comenzamos la primera de las sesiones hablándoles del circo y pidiéndoles que nos expliquen sus experiencias, cuándo han estado, qué es lo que más les gusta, qué números, qué es lo que más les impresiona, que es lo que menos,... A través de sus recuerdos y reflexiones introducimos el tema del equilibrio, como una de las imágenes más presentes en los espectáculos de circo: equilibristas, malabaristas, acróbatas, trapecistas, funambulistas, etc.

A partir de esto, les invitamos a que se transformen en esos artistas de circo de los que nos han hablado, para investigar con el equilibrio desde la exploración corporal. Les proponemos un calentamiento mediante ejercicios para sentir y encontrar el centro de gravedad corporal. Después estudiaremos la conexión entre el centro de gravedad corporal, la superficie de apoyo sobre el suelo y la distribución del peso. Tener un equilibrio estable significa que el centro de gravedad está colocado perpendicularmente sobre la superficie de apoyo. Cuanto más grande sea ésta o más bajo esté el centro de gravedad corporal más estable será el equilibrio. Si el centro de gravedad es desplazado tendremos que compensarlo con un movimiento en el sentido opuesto para volver a equilibrarnos. Es como si nuestro cuerpo se transformara en una balanza. Colocados de pie, probamos a levantar una pierna y vemos cómo el resto del cuerpo necesita redistribuir el peso para compensar la traslación del centro de gravedad efectuada. Niños y niñas sentirán el cambio que supone tener uno o dos puntos de apoyo, y la modificación que esto conlleva en la situación de su centro de gravedad en relación con los mismos.

Daremos a la mitad de la clase una cuerda para cada uno y les pediremos que construyan sobre el plano del suelo una figura que esté en una posición de equilibrio. Este personaje puede semejar a un animal, una persona, o un ser imaginario e inventado con tres cabezas o tres patas. A continuación les pedimos que emulen al personaje, transfiriendo la figura de cuerda a su cuerpo mediante una posición en equilibrio. Los equilibrios no tienen que ser siempre desde una posición de pie, podemos utilizar diferentes niveles (sentados, de rodillas, tumbados) y diferentes apoyos (metatarsos de los pies, un costado, la oreja, un pie y una mano, etc.). Entonces cambiamos de lugar para interpretar los personajes creados por otros compañeros y compañeras. Mientras, el resto, tumbado en el suelo, dibujará a los que trabajan con su cuerpo. Los equilibristas deben mantenerse lo más estables que sea posible para que los compañeros y compañeras puedan dibujarles mejor. Al cabo de un rato, invertiremos el proceso, los que hacían el equilibrio individual dibujarán y los que al inicio dibujaban, ahora probarán con las cuerdas y los equilibrios.

En una segunda fase, les pediremos que realicen equilibrios en parejas, para que experimenten la importancia de depender uno de otro, la necesidad de confianza y compenetración, el gusto de hacer algo juntos, el apoyarse y sentir el peso de la pareja, sentir cómo el movimiento de uno o una afecta al otro u otra, en el equilibrio y en la vida. Probamos dos posibilidades: ambos pueden estar en equilibrio o uno de los dos puede servir de apoyo al otro, y les motivamos para que exploren equilibrios en diferentes niveles, posiciones y apoyos.

Del mismo modo que en la fase anterior, mientras una mitad de la clase investiga equilibrios, la otra dibujará, pero también en parejas, a medias con otro compañero o compañera. Deben decidir cómo va a ser esta colaboración artística: cada uno de ellos dibuja a uno de los dos equilibristas, o uno dibuja la forma general y otro los detalles, o los dos participan en la totalidad del dibujo. Esta fase resulta de especial interés para el grupo porque, por un lado sienten la necesidad de confianza y responsabilidad con respecto al otro o la otra y, por otro, se sienten fascinados al dibujar a los compañeros y compañeras, al ver cómo el esquema corporal debe ser rehecho una y otra vez, y sus conceptos hasta el momento bastante rígidos, tienen que reestructurarse continuamente. Este dibujo del cuerpo supone para ellos y ellas un análisis exhaustivo del esquema corporal que estará en relación a su conciencia cenestésica, pero estimulado por la experiencia corporal que están viviendo.

A continuación, les hablaremos de la obra de Alexander Calder, de cómo a él también le fascinaba el circo, de la gran cantidad de obras que produjo a partir de su observación minuciosa y analítica de la carpa circense. Reparamos sobre uno de los aspectos más curiosos de los dibujos de Calder, las transparencias que permiten ver la parte posterior de las figuras. Les explicaremos cómo Calder realizaba sus esculturas a partir de los dibujos, construyéndolas en alambre, como si de *dibujos en el aire* se trataran. Les contaremos que este artista ya desde niño se había interesado por la creación de juguetes, afición que le lleva a realizar sus esculturas circenses, las cuales se transformarán, más allá del puro divertimento, en el laboratorio de experimentación que le permitirá desarrollar un lenguaje plástico propio, dotado de alegría y movimiento.

A partir de ahí, retomaremos los dibujos realizados en la sesión anterior, que entendemos como parte de un proyecto, para que cada uno o una elija aquel dibujo del que se siente más satisfecho o satisfecha. Entonces, les invitaremos a transformar su dibujo en una escultura de alambre, a modo de *dibujo en el aire*. Este trabajo resulta interesante para los alumnos y alumnas y, aunque es difícil desde el punto de vista formal, se implican animadamente, de modo sencillo y lo hacen con placer y gran interés analítico. Preguntan cuestiones técnicas, de traslación espacial, de esquema corporal, etc.

En una segunda sesión, les presentamos el *Cirque Calder* y les explicaremos cómo sus pequeñas figuras de payasos, bailarinas, acróbatas, animales, etc., hechas de alambre y otros materiales sencillos, estaban dotadas de ingeniosos dispositivos mecánicos para poder ser manipulados. Así por ejemplo, el acróbata daba volteretas, la bailarina giraba moviendo las caderas o los trapevistas eran capaces de balancearse y cambiar de trapecio enlazándose unos con otros. Les contaremos que para Calder su circo en miniatura fue una de sus obras más especiales y que trabajó sobre él, mejorándolo y añadiendo personajes, durante toda su vida, llevándolo entre el viejo y el nuevo continente a lo largo de sus cincuenta años de vida artística. Para finalizar esta presentación visualizamos el vídeo del *Cirque Calder* filmado por Carlos Villardebo en 1961², cuando el artista contaba con sesenta y tres años. Los niños y niñas observan fascinados a Calder en acción y disfrutan del humor y la alegría que desprende la representación de su circo en movimiento.

Tras el visionado del vídeo, los niños y niñas están altamente motivados para la siguiente actividad. Les proponemos que, a partir de los ensayos personales realizados con alambre, cada cual realice su propia figura de circo. Pueden elegir entre payasos, trapevistas, leones, domadores, bailarines, caballos, perros, elefantes, acróbatas, contorsionistas, todo es posible. Para ello, ponemos a disposición de niños y niñas material diverso. Es curioso cómo algunos niños realizan esta propuesta en pequeños grupos de dos o tres, compartiendo sus ideas, estrategias de construcción y modelos para la manipulación de los personajes. Al final de la sesión, repartimos entradas del *Cirque Calder* y realizamos entre todos la representación del circo.

De alguna manera hemos comenzado desde el grupo para terminar, de nuevo, con el grupo, a través de un trabajo personal, dual y coral, donde toda experiencia es significativa y ninguna, por sí misma, tiene sentido. La obra coral, como la vida, se ve influida y a su vez influye en ésta y, todo ello, es motivo de placer, de disfrute, de felicidad y de orgullo común en la creación.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar curiosidad hacia la obra y la vida del artista Alexander Calder.
- Realizar observaciones sobre su producción artística y su relación con las inquietudes, preocupaciones y aficiones del artista.
- Mostrar paciencia y autocontrol en la realización de equilibrios corporales.
- Saber adaptarse y coordinarse con el cuerpo de la compañera, del compañero.
- Disfrutar de la cercanía, el contacto, la confianza y la responsabilidad hacia el cuerpo de nuestra compañera o compañero.
- Mostrar capacidad de análisis y observación sobre el esquema corporal propio y ajeno, a través de su representación gráfica.
- Disfrutar, comprometerse e implicarse en los procesos de exploración e investigación creativa en relación al concepto de equilibrio.
- Mostrar capacidad de observación, análisis y reflexión en el desarrollo del proceso creativo.
- Mostrar disfrute hacia la experimentación y el riesgo que conlleva la creación.
- Disfrutar, valorar y mostrar habilidades para la creación colectiva.

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable ayuda e inspiración de la profesora Marián López Fdez. Cao para la elaboración y realización de esta experiencia, que fue desarrollada en colaboración con ella y publicada dentro de la colección *El arte como expresión* en la editorial Eneida.

² Villardebo, Carlos: *Le Cirque Calder*, The Roland Collection of Films on Art, Société Nouvelle Pathé-Cinéma, 1961.

Barbara Hepworth: geometría en movimiento

La escultura y la danza son dos formas de arte que comparten cualidades formales, conceptuales y plásticas. Se nutren del volumen, de la creación de formas en el espacio. De la quietud, elemento esencial en ambas, que forma parte de su naturaleza primigenia. Y del movimiento. Podemos entender la danza como escultura en movimiento. Pero también imaginar el procedimiento escultórico con cierta disposición a constituirse a través de un baile de formas cambiantes. El proceso de creación de una escultura, ese camino que nos lleva a la configuración de su apariencia final, contiene sus propias dinámicas en las que la figura será construida y deconstruida una y otra vez en busca de la forma deseada.

La escultura y la danza nos proporcionan la posibilidad de abordar un trabajo creativo que se nutre de la forma y su movimiento. De la observación detenida, del análisis pormenorizado de tamaños, proporciones, morfologías y estructuras. De la transformación continua, de la construcción meditada y de la intuición creativa.

Por otro lado, la elección de la obra escultórica de la artista Barbara Hepworth, nos proporciona el acercamiento al tema de las formas y volúmenes geométricos en el espacio y de su relación directa con la naturaleza y con el cuerpo. La producción escultórica de esta artista nos habla de su sensibilidad ante la contemplación del paisaje, de sus impresiones de infancia al encontrarse dentro de las concavidades y prominencias que ofrece la naturaleza, de su conexión íntima con las formas que allí descubre y de su preocupación por encontrar el lugar donde cuerpo y paisaje se confundan. Pero sobre todo de su extraordinaria habilidad artística para transformar los perfiles campestres y los contornos humanos en las formas más puras y esenciales.

Nuestra convencida concepción del ser con una unidad mente-cuerpo nos lleva a abordar el tema desde la exploración corporal. Vivenciar nuestras percepciones y pensamientos, interiorizar las ideas a través de la experiencia corporal, permite una proximidad íntima y personal con los conceptos, y un acceso al conocimiento con todo nuestro ser, mediante un proceso en el que cuerpo, cognición y emoción quedarán unidos. Abordar la abstracción en el arte a través de la escultura contemporánea en este caso, significa ayudar a los niños y niñas a entender conceptos que les resultan lejanos y difíciles de comprender, y presentarlos de una manera accesible, cercana y personal.

Finalidades:

- Disfrutar y aprender de la observación y de la mirada atenta.
- Analizar e intuir las estructuras naturales del paisaje y sus formas.
- Aprender a sintetizar formas a su configuración más esencial y pura.
- Entender las artes –dibujo, pintura y danza–, como reflejo de nuestra visión y conocimiento íntimo del entorno natural.
- Relacionar los relieves del paisaje con los contornos de la figura humana.
- Reflexionar sobre la forma y el movimiento del cuerpo humano a través de su representación gráfica.
- Pensar en la creación como un proyecto que necesita de la observación, el análisis y la reflexión sobre la producción artística creada.
- Apreciar y respetar la expresión creativa de los otros.

Contenidos:

- Formas y volúmenes básicos en la escultura de Barbara Hepworth: esfera, línea, espiral, plano y agujero.
- Representación de la naturaleza y del cuerpo bajo la abstracción geométrica y pura.
- Relaciones espaciales: ubicación y organización de elementos atendiendo a su dimensión, tamaño, proporción, textura y peso.
- El agujero, el hueco, como un elemento activo en la escultura, como medio de conexión entre el interior y el exterior de la obra.
- Comprensión de las formas negativas que componen la escultura.

¿Quién fue Barbara Hepworth (1903-1975)?

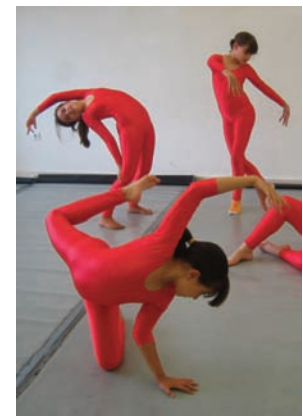
Barbara Hepworth fue una escultora nacida en Wakefield (Yorkshire) al norte de Inglaterra, que está considerada una de las representantes más importantes de la escultura británica de su generación, junto a Henry Moore, con el cual le unirá una gran amistad forjada desde sus tempranos estudios de arte. Se forma en Londres y más tarde en Roma entre 1925 y 1926, donde viaja junto a su primer marido, el escultor John Skeaping, para aprender el oficio de la talla de mármol. Sus primeros recuerdos de infancia son los viajes en coche junto a su padre, topógrafo de profesión, a través de los paisajes campestres de Yorkshire: *“Tenía la sensación de que nos movíamos físicamente por contornos llenos y concavidades, a través de hondonadas y por encima de cumbres sintiendo, tocando, mirando, con la mente, con las manos, con los ojos”*¹. Por ello, su obra escultórica realizada en piedra, metal y madera, se caracteriza por estar directamente relacionada con las formas orgánicas de la naturaleza que le rodea. La obra de Hepworth expresa, más allá de la visión de la naturaleza, la sensación íntima de encontrarse en el interior del paisaje. Por ello, utiliza elementos formales extraídos de esta experiencia, como lo cóncavo y lo convexo, el anverso y el reverso. Hepworth fue una de las primeras artistas inglesas en introducir el motivo del agujero, del espacio hueco, como un elemento activo en la escultura que establece un diálogo entre el interior y el exterior de la forma, su contraste y su armonía.

En 1931 Hepworth conoce al que será su segundo marido, el pintor y escultor Ben Nicholson, y a partir de entonces comienzan a trabajar juntos en estrecha colaboración artística. En 1932 viajan a París donde visitan los estudios de los escultores Constantin Brancusi y Jean Arp. Desde entonces su obra se enriquece con la influencia de la abstracción geométrica que conoce a través de la obra de estos artistas. Sus esculturas se vuelven cada vez más abstractas, reduciéndose a las formas más primarias, puras, simples y geométricas, y erradica casi por completo el color, aunque nunca perderá la referencia del paisaje y la naturaleza. Declara en una ocasión estar *“absorbida por las relaciones espaciales, de talla, textura y peso, así como por las tensiones entre las formas”*². Un reflejo claro de estas preocupaciones e influencias lo tenemos en *Three forms*, una escultura creada en 1935, en la cual empieza a trabajar tras el nacimiento de sus trillizos el 3 de octubre de 1934.

En sus esculturas encontramos ciertas formas recurrentes como la espiral, la esfera, las olas,... todas ellas inspiradas en las sensaciones que desde pequeña experimenta ante la contemplación del mar, del contorno de una bahía o de un paisaje campestre. Hepworth, que desde 1939 se traslada a vivir a la bahía de St. Ives en Cournalles, amaba observar las mareas cambiantes, el movimiento de la arena, el viento y las huellas de hombres y pájaros. Para ella, el ritmo de las mareas forma parte del orden natural al cual pertenece la humanidad³. *“Hepworth busca siempre ese punto donde se confunden el cuerpo y el paisaje”*⁴. En sus obras parece recrear cómo la forma humana es el paisaje, parece estar siempre buscando el lugar, el contorno donde se imbriquen el cuerpo y el paisaje. Muere el 20 de mayo de 1975 a los setenta y dos años de edad, en un incendio producido en su taller de St. Ives en Cornualles. El taller y su casa forman actualmente el Museo Barbara Hepworth.

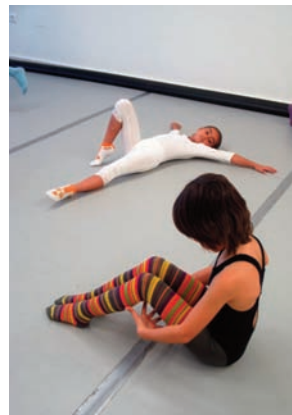
Narrativa visual

Buscamos posiciones corporales en forma de esfera





*Investigamos posiciones corporales
extendiendonos en forma de plano*



*Exploramos en parejas o tríos las
formas espaciales propuestas:
esfera y plano*



Conocemos a la artista
Barbara Hepworth y su obra
escultórica inspirada en estas
formas espaciales básicas

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Retrato de Barbara Hepworth, s/f.

Barbara Hepworth esculpiendo
Head (Cabeza), 1930.

Ida Kar : La Dama Barbara
Hepworth trabajando en la
armadura de una escultura en el
palacio de la danza, 1961.

Fotografía de Peter Keen, comienzos
de la década de 1950.

Los trillizos de Barbara Hepworth
Simon, Rachel y Sarah, 1937.

Barbara Hepworth: Three Forms
(Tres formas), 1935.

Barbara Hepworth: Ball, Plane and
Hole (Pelota, plano y agujero), 1936.

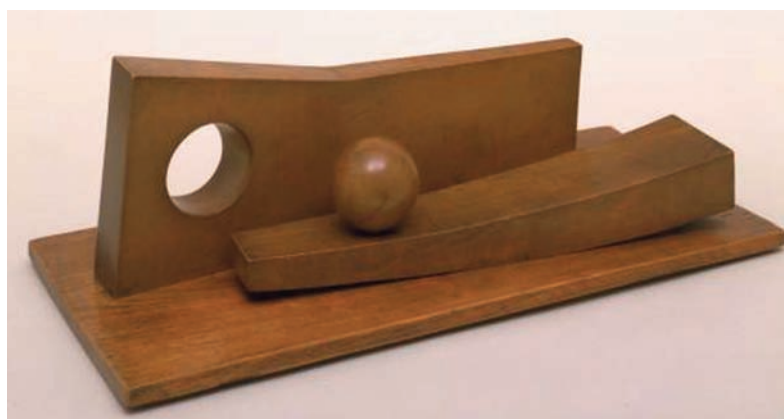
Barbara Hepworth: Wave (Ola),
1943-1944.

Barbara Hepworth: Pelagos, 1948.

Barbara Hepworth: Icon (Icono),
1957.

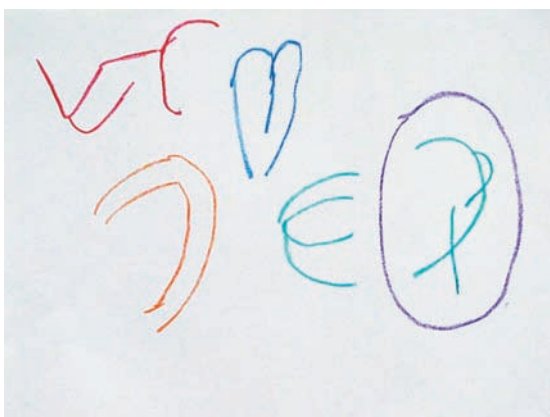
Barbara Hepworth: Marble With
Colour (Crete) Mármol de color
(Creta), 1964.

Barbara Hepworth dentro de una de
sus esculturas, s/f.





Exploramos corporalmente su obra
Corintos de 1954-1955, en base a la
forma de espiral



Tomamos apuntes rápidos de las
formas de quietud corporal creadas
por los compañeros y compañeras
captando sus líneas estructurales

Transformamos uno de los bocetos
obtenidos en una escultura
utilizando formas y volúmenes
geométricos



Exploramos corporalmente su obra
Assembly of Sea Forms (Reunión de
formas del mar) de 1972, en base al
concepto de ola

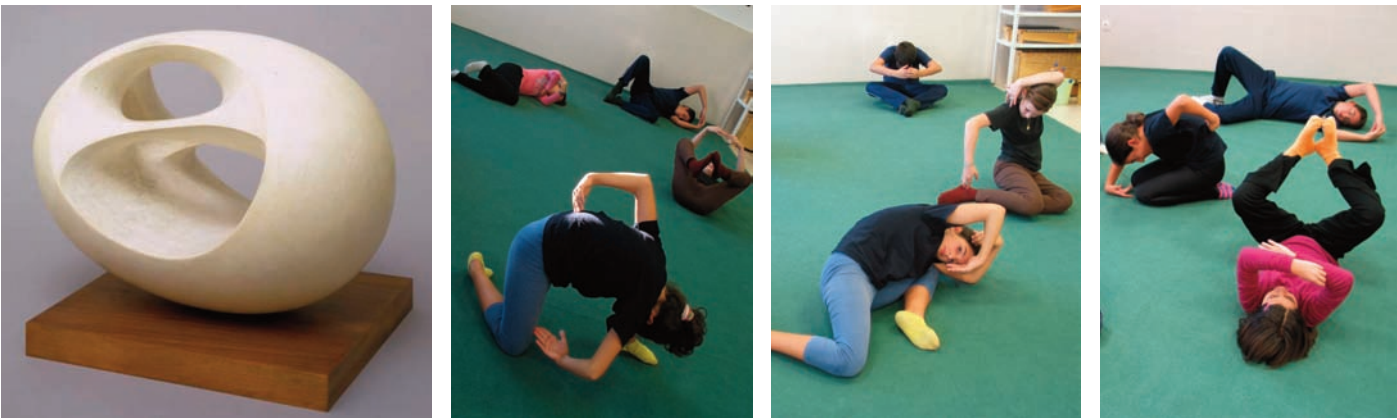


Tomamos apuntes rápidos de las
formas de quietud corporal creadas
por los compañeros y compañeras
captando sus líneas estructurales

Transformamos uno de los bocetos obtenidos en una escultura utilizando formas y volúmenes geométricos



Exploramos corporalmente su obra Oval Sculpture, n.2 (Escultura oval, n.2) de 1943, en base al concepto de agujero

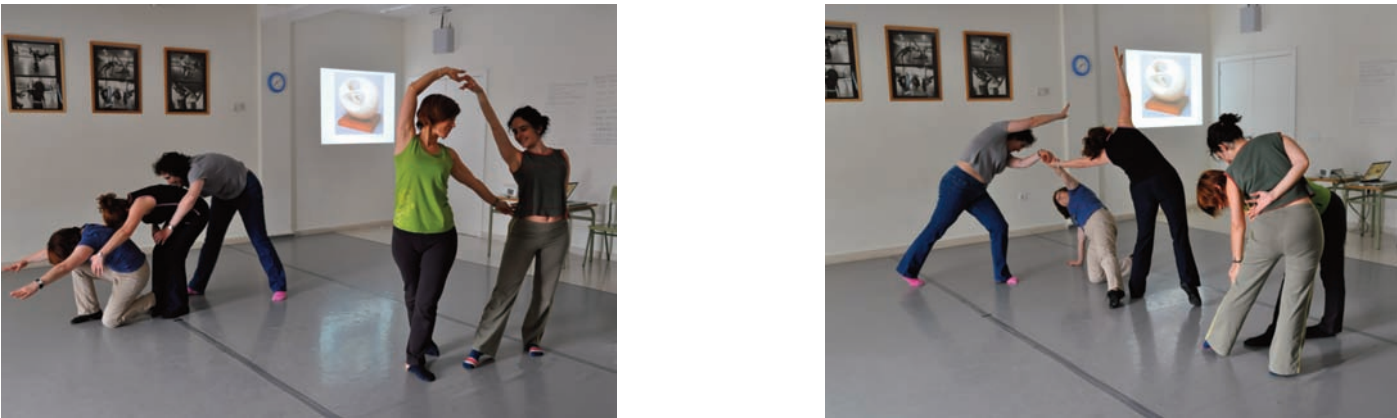


Tomamos apuntes rápidos de las formas de quietud corporal creadas por los compañeros y compañeras captando sus líneas estructurales

Transformamos uno de los bocetos obtenidos en una escultura utilizando formas y volúmenes geométricos



Interpretación creativa de movimiento de la obra escultórica de Barbara Hepworth (grupo de adultos)



Narrativa textual

Esta experiencia ha sido desarrollada con alumnos y alumnas de diferentes edades: segundo, tercero, cuarto y quinto curso de Educación Primaria, y también con adultos.

La primera sesión comienza con un calentamiento dinámico para sensibilizar el cuerpo y hacernos más conscientes de su presencia, de sus particularidades físicas y de las posibilidades motrices que nos ofrece. El objetivo es preparar el cuerpo y los sentidos para un trabajo creativo.

A continuación buscamos la sensibilización ante el espacio y el resto de los compañeros y compañeras que lo comparten con nosotros. Pedimos a los alumnos que se muevan por todo el espacio del aula –hacia delante, atrás o lateralmente– en busca de una distribución espacial lo más homogénea posible. Para evidenciarlo planteamos el juego de detener la música sin previo aviso y comprobar entonces si las posiciones encontradas configuran una ocupación completa y equilibrada del espacio.

Dando continuidad a este trabajo, en el siguiente ejercicio introducimos uno de los elementos principales de nuestro tema de trabajo: la **esfera**. La música ahora desciende progresivamente de volumen y pedimos a los niños y niñas que vayan deteniendo su movimiento de manera análoga buscando posiciones corporales que emulen una esfera. Les pedimos posturas diferentes en cada una de las paradas y para estimular su creatividad les damos ciertas pautas que les ayuden, como la idea de llevar todas las partes del cuerpo a concentrarse alrededor de un punto: rodilla, ombligo, etc., o la imitación de cosas conocidas o presentes en el aula que tengan forma esférica. Repetimos esta exploración creativa extendiéndonos en forma de **plano**: el cuerpo en la máxima extensión, en línea recta, paralela al suelo, vertical o diagonal. Les proponemos incluir la mayor parte de segmentos corporales que puedan dentro del plano formado por dos puntos imaginarios que encuentren en el aula. Entonces les pedimos que elijan alguna de las posiciones de quietud encontradas y que la muestren al resto del grupo. Todos nos acercamos y paseamos a su alrededor para conseguir una visión completa de la postura corporal como si de una pieza expuesta en un museo se tratara.

A continuación, les pedimos que alternen posiciones corporales de esfera y de plano sucesivamente, cada vez probando con posturas diferentes. Si en nuestra exploración nos encontramos con alguien nos quedamos unidos a él y, en pareja, continuamos con la exploración probando las mismas formas espaciales: esfera y plano. Los alumnos y alumnas se lanzan con ganas a la aventura de explorar corporalmente las formas abstractas que les propongo y también disfrutan de la exploración en parejas que resulta más lúdica por la interacción con los compañeros y compañeras.

Cada pareja elige dos de las posiciones-formas encontradas en la exploración y las unen mediante transiciones libres: lentas o rápidas, directas o indirectas..., que cada uno individualmente elige. Los movimientos de transición entre ambas posiciones serán de creación individual para llegar siempre a las mismas posiciones en las que nos encontraremos de nuevo con la pareja. Realizamos una muestra de las diferentes propuestas que han surgido, y les pedimos que realicen comentarios ante lo que han observado. Intentamos evitar juicios de valor del tipo me gusta o no me gusta, y les animamos a que describan los movimientos y posiciones que han visto, que verbalicen el proceso vivido. Los niños y niñas nos hablan entonces de las formas imaginativas que han visto en las posiciones duales, de ciertos aspectos que les han llamado la atención, del contraste entre las transiciones de unos y otros... Lo interesante para nosotros es que son capaces de realizar una valoración positiva de la expresión creativa de los compañeros y compañeras, y a través de la reflexión conseguir la apropiación consciente del conocimiento mediante un proceso de codificación de la experiencia.

En la siguiente sesión les hablamos de Barbara Hepworth (1903-1975), les contamos los datos más relevantes de su vida y obra, y leemos algunas declaraciones de la artista. Los alumnos y alumnas se interesan especialmente por las palabras textuales de la artista y solicitan más datos biográficos. Tienen curiosidad por ver su aspecto físico. También les gusta saber que, en esas mismas fechas, la nieta de la artista organiza una exposición de dibujos en una galería de Londres.

Tras la introducción a la obra escultórica, pasamos al análisis del material visual, primero desde un punto de vista objetivo y después desde otro más subjetivo e imaginativo. Para continuar el trabajo en siguientes sesiones el material visual queda colgado en el corcho del aula, siempre a mano para las exploraciones relacionadas.

Continuamos con nuestra investigación corporal y, de manera individual, realizamos interpretaciones de algunas de las esculturas de Barbara Hepworth que hemos conocido. En esta nueva exploración corporal introducimos los nuevos

conceptos que hemos observado en las imágenes. Empezamos por la **espiral**, elemento presente en las esculturas *Pelagos*, 1946, y *Corintos*, 1954-55. Para motivar corporalmente les sugerimos que utilicen posiciones de torsión, pensando en algo que se retuerce, como un tornillo o una escalera de caracol. A continuación les proponemos una esfera no maciza, con huecos o **agujeros** abiertos que conectan el interior y el exterior de la forma, como la escultura *Oval sculpture (n.2)*, de 1943. Finalmente, les proponemos el concepto de **ola** o forma marina a partir de las encontradas en *Wave*, de 1943-44 o en *Assembly of Sea Forms*, de 1972.

Este ejercicio requiere de una observación más atenta de las imágenes para conseguir construcciones corporales en las que se puedan identificar las formas y volúmenes que observamos en las obras. Les animamos a ello, a ser más precisos y claros en sus posiciones de quietud, aunque también les aclaramos que lo más importante no es realizar una copia exacta de las formas –en ocasiones resulta imposible– sino estimular nuestra creatividad corporal a la vista del material visual que tenemos. Esta actividad les motiva más que las exploraciones corporales anteriores, quizá porque les resulta más fácil recrear algo tangible, físico, como es una forma escultórica que pueden ver en una foto, aunque sea abstracta.

Nos dividimos en dos grupos, y mientras unos continúan con la exploración, otros dibujarán, tomando apuntes rápidos de las posiciones de quietud encontradas por los compañeros y compañeras en la improvisación. La realización de estos apuntes gráficos entraña cierta dificultad por tratarse de dibujos muy rápidos, esbozados, carentes de detalles, en los cuales lo importante es captar en pocos segundos la forma global que vemos en las posiciones corporales de los otros. Pese a esta complejidad algunos de los alumnos realizan dibujos interesantes y llenos de dinamismo.

A partir de los bocetos realizados, les pedimos que diseñen y modelen una escultura utilizando volúmenes y formas geométricas, para lo que emplearemos plastilina. Esta interpretación plástica en tres dimensiones contiene complicaciones: por un lado deben transferir una imagen en dos dimensiones a un volumen tridimensional, y por otro lado, deben sintetizar las figuras humanas dibujadas en formas y volúmenes geométricos.

La última sesión la reservamos para realizar una interpretación creativa a través del movimiento que es, quizá, la actividad que más disfrutan. Les proponemos desarrollar una pequeña composición de movimiento en grupo, eligiendo tres de las esculturas de Barbara Hepworth. Para ello deben decidir el orden en el que van a introducir las tres obras y las posibilidades corporales estáticas o dinámicas que cada una de ellas les pueden proporcionar. Además les pedimos que busquen un título para su composición, y que todos los integrantes del grupo participen en las decisiones.

Tras probar con diferentes obras escultóricas eligen tres: *Three forms*, *Oval Sculpture* y *Corintos*, fijando para cada una de ellas una posición de quietud en grupo. Las formaciones grupales que surgen están más perfeccionadas que en las sesiones anteriores y el hecho de que sean realizadas por varios participantes amplía las posibilidades creativas de la forma total. Para finalizar, organizan una pequeña composición coreográfica uniendo las tres posiciones grupales memorizadas mediante movimientos de transición.

Hemos desarrollado nuestra experiencia educativa desde lo corporal a la plástica, para regresar de nuevo a lo corporal, utilizando para ello un trabajo individual, dual y coral. La naturaleza y la escultura invaden el cuerpo, lo desbordan al tiempo que éste encarna la obra de arte consiguiendo que se vuelva forma en movimiento. Paisaje corporal hecho de escultura y de danza.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar curiosidad, paciencia y capacidad para la observación y la mirada atenta.
- Mostrar curiosidad hacia la obra y la vida de la artista Barbara Hepworth.
- Saber analizar e intuir estructuras geométricas básicas en el paisaje y sus formas.
- Mostrar capacidad para profundizar y pensar en la forma y el movimiento del cuerpo humano a través de su representación plástica.
- Mostrar sensibilidad hacia la expresión creativa de los otros.
- Disfrutar de la cercanía, el contacto, la confianza y la responsabilidad hacia el cuerpo de nuestra compañera o compañero.

Notas:

¹ Cit. en Solana, Guillermo: *Barbara Hepworth: La forma desde dentro*. En el periódico *El Mundo*, suplemento *El Cultural*, jueves 2 de septiembre de 2004, p.29.

² Hepworth, Barbara: *Carvings and Drawings*, London, 1952. Cit. en el capítulo 3: *Constructive forms and poetic structure, 1934–1939*.

³ Extracto del texto que acompaña a la obra *Sea Form (Porthmeor)*, de 1958, Tate Modern Galery, Londres. (Traducción propia)

⁴ Solana, Guillermo: *Barbara Hepworth: La forma desde dentro, op. cit.*, p.29.

Patrones de repetición en tejidos tradicionales marroquíes

El arte popular o tradicional, la artesanía, ese *saber hacer* transmitido de generación en generación, en muchas ocasiones dentro del ámbito familiar, es una forma artística que se sitúa fuera de los márgenes habituales y de los circuitos y mercados del arte. Por ello, nos ofrece la posibilidad de presentar otros modos de creación, otras posibilidades de acercarnos al arte, y otras trayectorias vitales distintas, pertenecientes a artistas, artesanos y artesanas, anónimos y anónimas que en la mayoría de los casos, viven en ambientes rurales. Al tiempo es un tema cercano a niños y niñas porque muy posiblemente lo han conocido de una manera directa.

La artesanía como producción artística discreta, silenciosa, modesta, que no posee autores conocidos, ni es excesivamente visible en los museos de las grandes ciudades, ni en galerías o escuelas de arte, era nuestro punto de partida. Nos parecía importante enfatizar que los artesanos no buscan su reconocimiento individual y que en muchas ocasiones ni siquiera firman su obra a pesar del esfuerzo manual que conlleva, porque este hecho elimina por completo el ego y el halo elitista que rodea a la figura del artista, presentándolo como una persona cercana y trabajadora que se dispone al servicio de su comunidad. A diferencia del arte *culto* o arte *con mayúsculas*, queríamos significar el arte tradicional como una forma artística de carácter utilitario, funcional, que posee sus propios usos y costumbres dentro de la vida cotidiana, que elabora su mercancía manualmente, con materiales naturales y humildes, y que en otros tiempos, habitualmente estaba producida para poder ser obtenida a un bajo coste, no adquiriendo por ello más o menos valor que cualquier otra forma de arte.

El desuso y la desaparición progresiva del arte tradicional en nuestro entorno, especialmente cuando hasta hace unas décadas era una actividad importante en la economía nacional, nos parecía otro aspecto sobre el que concienciar a niños y niñas. Por otro lado, aproximarnos a otro país, tan cercano y al tiempo tan lejano, como Marruecos, nos presentaba otros contextos donde aún la artesanía constituye una herencia cultural que conserva intacta su funcionalidad y carácter práctico, no sólo como manufactura de venta para el turismo, sino como labor necesaria en la vida de sus habitantes, que constituye una profesión y medio de vida para muchos de ellos y ellas.

La artesanía textil, con sus decoraciones geométricas y patrones repetitivos abstractos, diseñados con una evidente sensibilidad plástica, nos brindaba la oportunidad de emparentarla fácilmente con el arte contemporáneo y llamar la atención sobre la curiosidad y el interés que ha despertado en muchos y muchas artistas que han querido absorberla y reinterpretarla a través de su obra. Estas decoraciones textiles permiten a niños y niñas entender la repetición como una estructura formal que se observa fácilmente en nuestra cotidianeidad —en los edificios, en las calles, en nuestro aula, en nuestra casa—, y que también puede presentarse en cualquier campo artístico, siendo posible trasladarla de una a otras, a la música o la danza, escucharla, vivirla a través de nuestro ritmo corporal, a través del movimiento.

Dar valor a la artesanía tradicional y reivindicar las artes aplicadas y el diseño actual como formas auténticas de arte, eran algunos de nuestras intenciones principales. Estudiar la transformación de las antiguas artesanías en lo que hoy conocemos como diseño industrial, gracias a los esfuerzos realizados en el siglo XIX para conciliar arte, artesanía e industria, para atender los intereses del mercado al tiempo que se pretendía educar el gusto y la formación estética del gran público, diseñando objetos funcionales, útiles y bellos. Analizar los extraordinarios paralelismos establecidos entre estos campos, así como las distancias funcionales y conceptuales que les separan. Por otro lado, atender a la artesanía como una manifestación cultural cercana y accesible, con un inestimable valor artístico que la convierte en una de las herencias culturales más importantes que poseemos y que debemos respetar y transmitir por los interesantes valores educativos que posee.

Finalidades:

- Relacionar arte y artesanía.
- Valorar la artesanía como una forma artística autónoma e independiente, y entender sus peculiaridades formales, funcionales y conceptuales.
- Apreciar el diseño y la decoración del arte popular o tradicional por su calidad estética y su delicada sensibilidad plástica.
- Entender la artesanía como una profesión necesaria y un medio de vida en las economías rurales.

- Comprender la repetición abstracta y geométrica como un elemento compositivo del arte contemporáneo y la artesanía tradicional.
- Identificar estructuras repetitivas visuales de nuestro contexto.
- Reconocer patrones repetitivos motrices en nuestros quehaceres cotidianos.
- Experimentar y crear movimientos que se ajusten a motivos gráficos de repetición geométrica.
- Reflexionar sobre el movimiento del cuerpo a través de la relación con su naturaleza plástica y visual, como forma dibujada en el espacio.
- Comprender las artes como creaciones que posibilitan la apertura de caminos expresivos para el ser humano.

Contenidos:

- Arte popular, tradicional, anónimo y rural.
- Diálogo entre artesanía, arte y diseño.
- Concepto de repetición como estructura compositiva en las artes.
- Diseños repetitivos en artesanía textil: dimensión pictórica, estética y corporal.
- Relación entre *ostinato* motriz, plástico, visual y musical.
- Ritmo y movimiento corporal a través de las formas decorativas.

Narrativa visual

Bailar fuera de la fila



Visualizamos el libro de Teresa Lanceta: Tejidos Marroquíes





Analizamos las decoraciones textiles observando su carácter abstracto, geométrico y repetitivo

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Cojín, Atlas Medio, comienzos del siglo XX.

Tejido (Detalle), Atlas Medio, siglo XX.

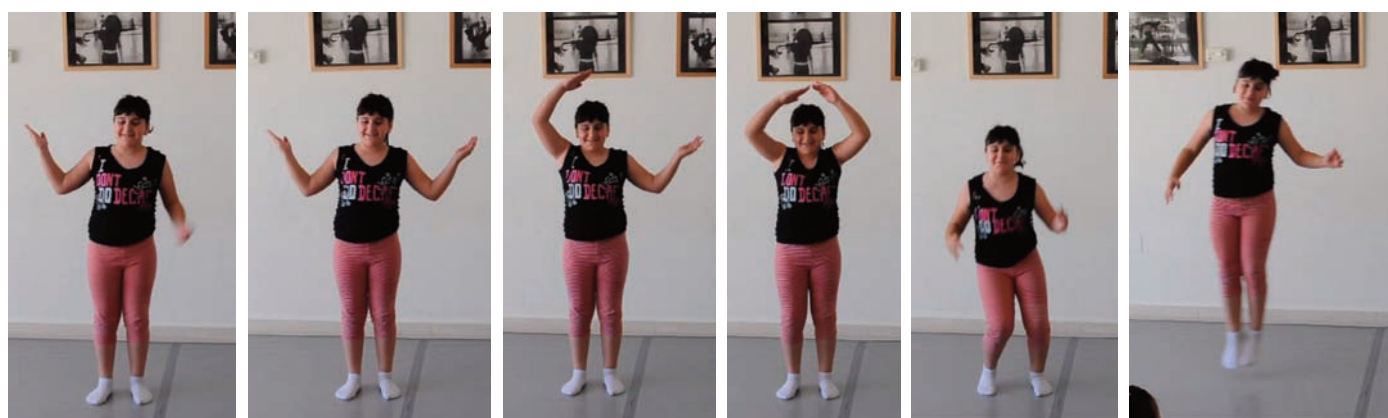
Alfombra Zemmour, Atlas Medio, Centro, siglo XIX.

Tejido de Pared, Atlas Medio, comienzos del siglo XX.

Tejido de Pared, Atlas Medio, Beni MTir, comienzos del siglo XX.

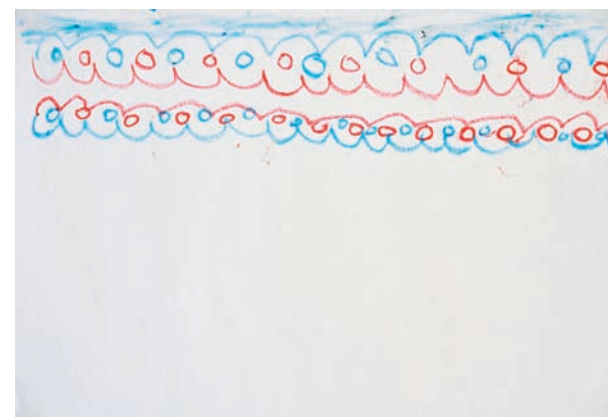
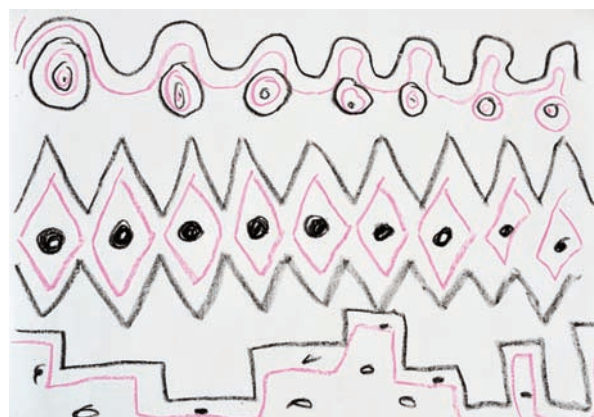
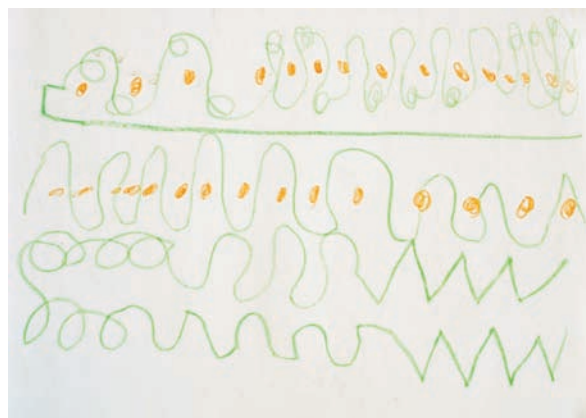


Exploramos corporalmente motivos repetitivos extraídos del material visual como patrones de movimiento



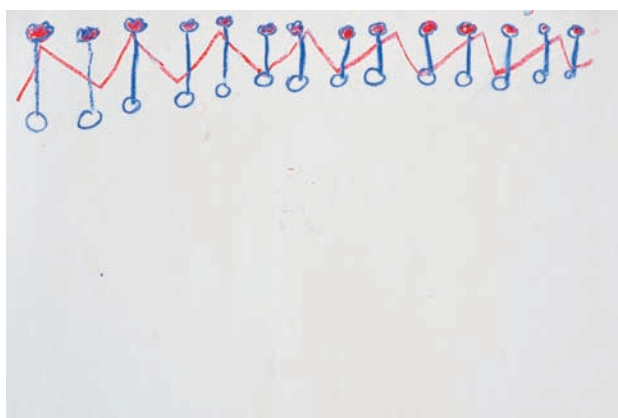
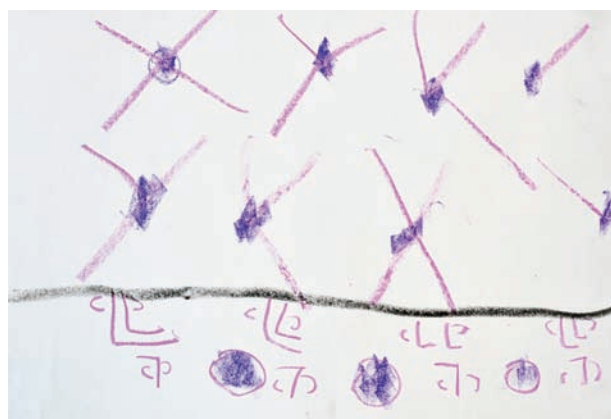
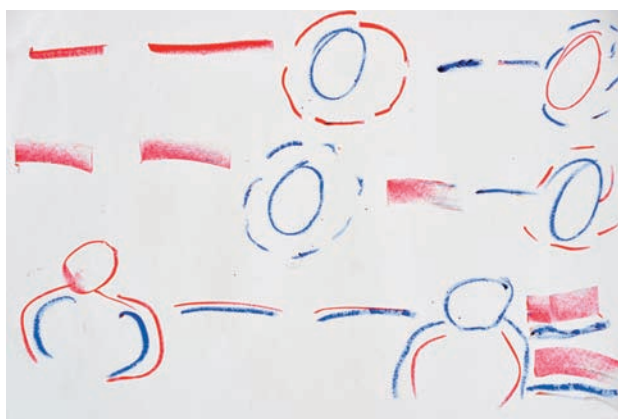
Mostramos a los compañeros y compañeras algunas de las secuencias de movimiento creadas

En parejas, uno o una propone un patrón gráfico repetitivo y el compañero o compañera lo interpreta corporalmente como secuencia de movimiento

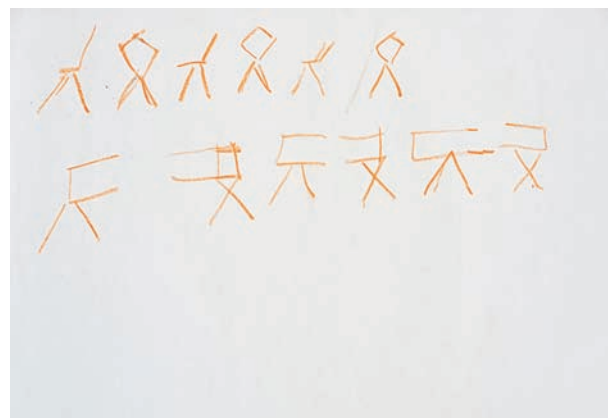
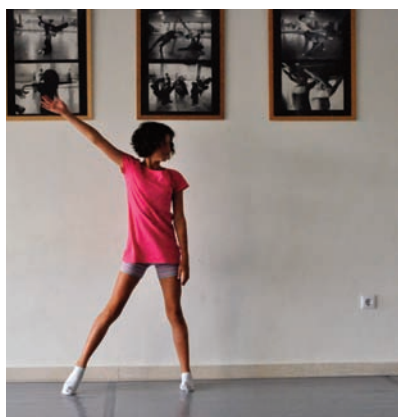
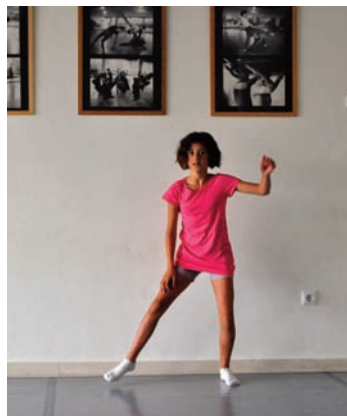




En parejas experimentamos el proceso contrario, uno o una propone una secuencia de movimiento para que la pareja lo interprete gráficamente



Mostramos a compañeros y
compañeras algunas de las
propuestas creadas

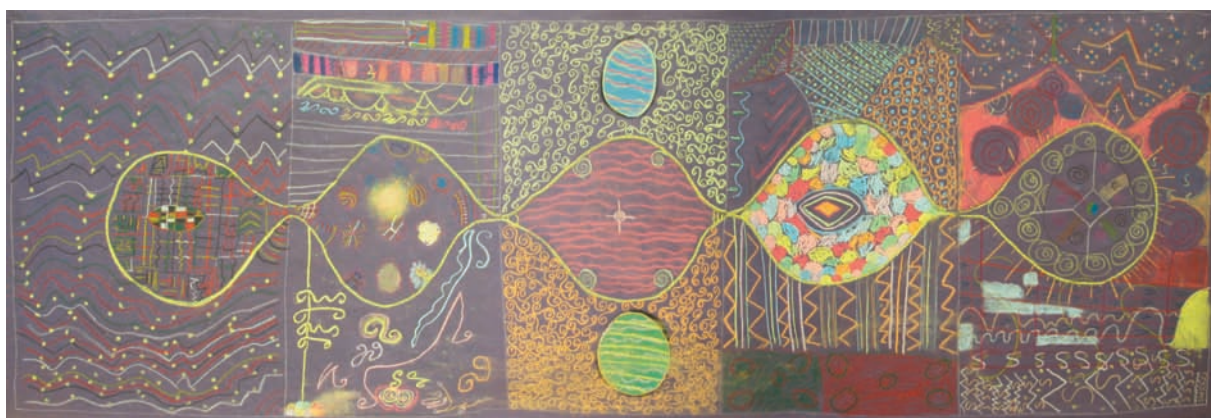




Interpretación creativa de movimiento en pequeños grupos a partir de una de las imágenes de los textiles tradicionales marroquíes



Interpretación plástica en grupo: diseñamos nuestra alfombra



Narrativa textual

Trabajamos con alumnos y alumnas de cuarto y quinto curso de Educación Primaria. Comenzamos la sesión proponiendo un calentamiento corporal dinámico y lúdico en el que ya introducimos el tema de nuestra experiencia educativa. Se llama: *Nadar a contra corriente* o *Bailar fuera de la fila*. Consiste en formar filas de cinco o seis personas, siendo el primero de la fila el líder que propone un motivo motriz para desplazarse en el espacio que el resto que le sigue debe repetir lo más fielmente que pueda. Cuando alguien decide proponer otro motivo repetitivo debe de salir fuera de la fila, convirtiéndose en el nuevo líder, por lo que sus compañeros están obligados a seguirle. Para esta actividad proponemos diferentes músicas. Elegimos una pieza muy rítmica y percusiva con aire oriental que, aunque es muy clara e idónea para crear el motivo motriz, algunos alumnos reaccionan con movimientos bastantes estereotipados y referentes a la danza oriental. Por ello, en una segunda sesión en la que repetiremos el calentamiento proponemos otra pieza de carácter alegre y dinámico sin referencias étnicas, y les pedimos que introduzcan variaciones en los pasos locomotores que utilizan.

A continuación introducimos el tema de la artesanía. ¿Qué significa esta palabra? Los niños nos hablan de su conocimiento y su experiencia respecto al tema de la artesanía. De esta manera recolectamos sus opiniones: es una producción de piezas; que están hechas a mano; que utiliza materiales naturales; y otra niña añade que también los cuadros y las pinturas pueden ser artesanía. ¿Y porqué se llama también popular? “*Porque se extiende*” dice otra niña, refiriéndose a que es una actividad que realizan muchas personas, “*porque se trabaja en los pueblos*”, “*porque es muy bonito*” o “*porque le gusta a mucha gente*”. Al preguntarles si piensan que la artesanía tiene alguna utilidad nos contestan que sí, “*que se utiliza para comprar y para vender*”, “*que se ve en los museos*”. Entonces resulta que la artesanía también es arte, pero es un arte tradicional, les aclaramos. ¿Qué significa esto? “*Que viene desde hace mucho tiempo*”. Hablamos de cómo se transmite de generación en generación de una manera práctica. ¿Conocéis profesiones artesanales? “*hacer cestas con mimbre*”, “*hacer vasijas con barro*”, “*hacer platos*”, “*hacer juguetes*”, “*hacer jabones*”. Entonces volvemos a enfatizar la funcionalidad de todos estos objetos. Por último llamamos la atención sobre la pérdida de estas profesiones, y la fabricación de los productos de manera industrial: “*sí –dice una niña– ahora los jabones te los venden envueltos en plástico*”.

Presentamos el material visual extraído del catálogo de la artista barcelonesa Teresa Lanceta *Tejidos marroquíes*, referente a piezas artesanales textiles de la región marroquí del Atlas Medio realizadas para uso cotidiano, como cojines, alfombras o tejidos de pared, en los siglos XIX y XX. Analizamos las imágenes observando los diseños decorativos y llamando su atención sobre el carácter abstracto, geométrico y repetitivo que poseen. Se trata de piezas elaboradas en telares, mediante una urdimbre en la que los hilos de lana se van tejiendo en bandas horizontales que se entrelazan con otras verticales. Rápidamente identificamos este detalle con la decoración de los tejidos realizada en bandas horizontales, verticales o diagonales las cuales están decoradas con diferentes formas geométricas como cuadrados, rombos, triángulos o suaves semicírculos que se disponen en muchos de los tejidos mediante patrones que se repiten. A través de sus observaciones y comentarios, introducimos el tema de la repetición como elemento compositivo presente en las artes, pero también en nuestro entorno: existen multitud de repeticiones allá donde dirijamos nuestra mirada. Rápidamente son capaces de identificar un buen número de ellas en el mundo inmediato que les rodea: el aula, la calle, su casa, etc. Nombran diseños repetitivos de su propia ropa, de las cortinas del aula, presentes en las aceras, en los tejados, en las verjas de sus casas... ¿Y en nuestros movimientos cotidianos también existen patrones repetitivos de acción? “*Sí, yo siempre me como una magdalena para desayunar después de remover la leche primero así y luego así (en los dos sentidos)*”. Todos y todas pueden aportar ejemplos de sus pequeñas secuencias de movimiento relacionadas con las tareas que repiten todos los días de la misma manera. Hablamos entonces de ejemplos en la música e introducimos el concepto de *ostinato*, para acabar estableciendo un paralelismo entre *ostinatos* gráficos o plásticos, motrices y sonoros.

Volvemos a nuestros tejidos marroquíes y, a partir de una de las imágenes, aislamos un motivo repetitivo y pedimos a los niños y niñas que exploren individualmente las posibilidades de ampliación del motivo tomado como patrón en el suelo, para que se transforme en el punto de inicio de una locomoción o desplazamiento. Elegimos algunas de las propuestas y les pedimos que las muestren a los compañeros y compañeras. Comentamos y comparamos las diferentes soluciones. ¿Qué parte del cuerpo es la más usada? ¿Podríamos dibujar en el suelo con otros segmentos corporales? Entonces con el siguiente motivo seleccionado del material visual instintivamente la mayoría de los alumnos y alumnas se tiran al suelo para dibujar el patrón gráfico repetitivo con piernas, espalda y brazos. Entonces les pedimos que tomen el siguiente motivo repetitivo como patrón en el aire, con el fin de que sea *dibujado* corporalmente como un gesto o movimiento en el aire con diferentes partes corporales.

A continuación, les agrupamos en parejas y, entonces, uno de los dos dibujará un motivo gráfico repetitivo para que la pareja lo interprete como patrón en el suelo o en aire, transformándolo en un movimiento de desplazamiento o en un gesto en el espacio. A continuación experimentamos el proceso inverso, uno de los dos propone una trayectoria o movimiento repetitivo y el otro debe dibujarlo.

Tras esto, ya estamos preparados para abordar una interpretación creativa con movimiento, utilizando una de las imágenes de los tejidos marroquíes como diseño para nuestra composición de movimiento. Divididos en pequeños grupos, deben entonces decidir las diferentes posibilidades de traslación. Enumeramos algunas de ellas con el objetivo de motivarles para que inicien una pequeña negociación entre todos los integrantes. Pueden tomar los motivos decorativos de repetición que observen como patrones en el suelo o en el aire, cada participante puede interpretar una de las *hileras* o todos realizan todos los motivos al unísono o en canon, etc. Los grupos trabajan en su creación y transcurridos unos minutos y tras algunos ensayos, muestran su composición creativa de movimiento a los compañeros y compañeras. Al finalizar abrimos el debate y les animamos a que describan aquello que han visto. Los niños, sorprendidos, descubren en las creaciones de los otros grupos nuevas propuestas de interpretación creativa y cuentan aquello que les ha llamado la atención en relación a diferentes aspectos presentes en las composiciones de movimiento, como la disposición espacial, la relación entre los bailarines, etc. Les preguntamos si han observado claramente la relación con la imagen original y con el concepto de repetición, y todos asienten con unanimidad. Esto significa que han sido capaces de conceptualizar y codificar su experiencia en relación al tema propuesto, a través de las conexiones y transposiciones establecidas entre la producción plástica y el movimiento corporal.

Para finalizar nuestra experiencia proponemos la elaboración de una composición plástica en grupos pequeños de cuatro personas, que consistirá en un diseño textil, una alfombra por ejemplo, dibujada con tizas de colores sobre un trozo grande de papel continuo. Al igual que en la composición de movimiento, ellos mismos debían decidir sobre las posibilidades de organizar su interpretación plástica: dividir el espacio disponible en bandas o columnas para completarlas individualmente, diseñar la totalidad de la obra entre todos, etc.

Los patrones repetitivos que hemos encontrado en estas artesanías textiles de Marruecos han ofrecido a niños y niñas la posibilidad de verse como creadores y experimentadores, capaces de apropiarse de los motivos repetitivos, dibujarlos, pensarlos, compartirlos, modificarlos bajo su propio sentir y transformarlos en movimiento. Han interiorizado y conceptualizado la estructura formal de la repetición a través de su cuerpo y, de alguna manera, la han aprehendido dotándola de vida.

Nuestra experiencia educativa se ha desarrollado dentro del ámbito del arte popular, de la artesanía y de la danza, para abrir caminos expresivos en el campo de la creación que nos permiten entender los constructos conceptuales y formales presentes en las artes de una manera directa, cercana, accesible y llena de creatividad. La posibilidad de acceder al conocimiento desde las diferentes perspectivas que nos proporcionan las artes decorativas y la danza, y realizar interpretaciones y transposiciones de una a otra, es una forma de trabajo interdisciplinar llena de posibilidades que se encamina a la creación de espacios abiertos al entendimiento, a la diversión, a la interrelación, a la experimentación y a la educación a través del arte.

Indicadores de evaluación:

- Realizar observaciones y comentarios sobre la artesanía como forma artística autónoma e independiente, entendiendo sus peculiaridades formales, funcionales, estéticas, culturales, geográficas y económicas.
- Mostrar capacidad para identificar estructuras repetitivas visuales y motrices en nuestro contexto y nuestros quehaceres cotidianos.
- Ser capaz de utilizar y comprender la repetición abstracta y geométrica como un elemento compositivo en el arte y la artesanía.
- Ser capaz de identificar en patrones decorativos de repetición el ritmo que reproducen.
- Mostrar habilidades para experimentar y crear movimientos ajustados a motivos gráficos de repetición geométrica.
- Mostrar capacidad de análisis y reflexión sobre el movimiento del cuerpo a través de su representación gráfica, como forma repetitiva en el espacio.

Sonia Delaunay-Terk: color, ritmo y abstracción

La representación plástica del movimiento fue una de las grandes preocupaciones de las vanguardias históricas en los inicios del siglo XX, y esto queda claramente reflejado en la obra de una de las principales protagonistas del Orfismo o Simultaneísmo: Sonia Delaunay-Terk. Sus creaciones representan la encarnación material de parámetros capaces de establecer puentes entre la pintura y la danza: ritmo, dirección, dinamismo cromático, acción, velocidad, etc. Por ello, nos proporciona una oportunidad única para trabajar las conexiones entre el movimiento, la danza y la pintura abstracta. La trayectoria personal de esta mujer nos interesaba por su habilidad para reinventarse imaginativamente una y otra vez en su obra artística y también en su vida, por su capacidad de aunar ambos ámbitos a través de su profundo compromiso con el arte moderno como medio para transformar el espacio de lo cotidiano. Fue pintora, diseñadora de interiores, de objetos cotidianos, de tejidos y de moda, de escenografías y vestuarios para cine, teatro y danza. Su gran versatilidad no sólo ofrece un ejemplo de cómo la creación puede proporcionar posibilidades para la construcción de narrativas vitales, sino además, es un claro modelo de cómo arte y danza pueden dialogar e interrelacionarse.

Sonia fue una gran admiradora de la danza, y realiza numerosas obras en las que aborda este tema: desde sus tempranos cuadros realizados antes de la guerra sobre el *Bal Bullier*—un local parisino de tango al que solía acudir ataviada con sus trajes simultáneos— hasta sus numerosos dibujos en los que explora la idea de integrar el cuerpo y el movimiento en una dinámica de colores simultáneos, incluyendo cuadros en los que representa escenas de cante y baile flamenco. De una forma u otra la representación del movimiento siempre estará presente en sus obras, incluso en las más abstractas y alejadas de la figuración.

Por otro lado, queríamos abordar otro aspecto de su obra artística en relación a su aportación al mundo de la pintura abstracta. Sus cuadros no objetivos—como ella misma los denominaba— parecían proporcionar una perspectiva humana, sensible, delicada y poética frente al rigor, el orden y la frialdad propios de las formas simples y geométricas. Su estudio de la visión moderna a través de los colores contrastados, parecía extraer la vida interior de aquellos círculos, triángulos y cuadrados, rescatando su rica musicalidad, su vibrante ritmo, su calidez soleada extraída de sus años de exilio en la península ibérica.

Tras la experiencia educativa sobre la artesanía textil marroquí, la obra de Sonia Delaunay-Terk destaca como ejemplo indiscutible de cómo los artistas modernos absorben la abstracción decorativa tradicional para su obra contemporánea, y como sus ideales artísticos vuelven a la vida cotidiana mediante el diseño y las artes aplicadas. Esto nos permite un camino cercano y fácil para acceder al arte abstracto. Queríamos presentar una trayectoria vital llena de sorpresas y energía, de emoción y poesía, de dinamismo y color, capaz de sensibilizar el cuerpo, la mente y el espíritu de nuestros alumnos y alumnas hacia el arte abstracto. Los diseños simples y vitales de Sonia Delaunay-Terk cautivan rápidamente a niños y niñas, sus pinturas llenas de ritmo y color les asombran pues, pese al paso de los años, siguen plenamente vigentes.

Finalidades

- Entender el arte como un elemento capaz de enriquecer la vida cotidiana.
- Pensar en la creación como un proyecto capaz de producir interpretaciones personales, sensibles y poéticas de nuestra realidad vital.
- Pensar el arte abstracto como una interpretación de la realidad contemporánea, de la visión moderna.
- Introducir la obra de Sonia Delaunay-Terk en relación a parámetros que conectan plástica y danza: ritmo, dirección, velocidad, dinamismo, color.
- Explorar e investigar corporalmente con formas abstractas.
- Establecer paralelismos entre ritmo plástico-cromático y corporal.
- Relacionar emociones y sentimientos con formas simples y geométricas.

Contenidos

- Orfismo, simultaneísmo: la abstracción colorista.
- Representación del movimiento en las vanguardias artísticas.

- La mujer en el arte de vanguardia.
- Arte aplicado: diseño textil.
- El color: colores primarios, complementarios, armonías cromáticas.
- El ritmo a través del color.
- El color y la forma como expresión de emociones y sentimientos.

¿Quién fue Sonia Delaunay-Terk? (1885 – 1979)

Sonia Terk nació en Ucrania el 14 de noviembre de 1885. Cuando tiene cinco años será adoptada por su tío materno, Henri Terk, y se traslada a San Petersburgo. En sus años de adolescencia viaja de vacaciones a Finlandia, Suiza o Italia. Inicia sus estudios artísticos en 1903, en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Karlsruhe, en Alemania. En 1905 llega a París y estudia en la Academia de la Palette, a la vez que aprende técnicas de grabado calcográfico y se ve influida por el fauvismo y su provocativo uso del color. En 1907 conoce al pintor Robert Delaunay a través de su primer marido, el coleccionista y marchante alemán Wilhem Uhde. Contrae matrimonio con Robert Delaunay en 1910, tras el divorcio de Uhde, y en 1911 nace su único hijo, Charles. En este mismo año realiza su primera obra de arte abstracto: una colcha realizada a base de aplicaciones en tela para la cuna de su hijo Charles. A partir de entonces realiza sus primeros diseños de tejidos, vestidos y *collages* experimentando con contrastes simultáneos de color. Su trabajo con la abstracción se adelanta al de los grandes artistas Mondrian o Malevich, y aunque su obra se vio siempre ensombrecida por estos y otros modernos, especialmente por su marido Robert, supo encontrar su propio camino y brillar con luz propia en un mundo todavía dominado por el género masculino.

Junto a su marido Robert, se transforma en una de las principales representantes del Orfismo o Simultaneismo, corriente artística de vanguardia que se interesaba por la abstracción, la luz y el color. Sus composiciones pictóricas combinaban los colores de acuerdo a la teoría de los colores simultáneos, desarrollada por el químico francés Eugène Chevreul en el siglo XIX, que estudiaba la forma en la que el ojo percibe simultáneamente tonos divergentes o contrastados. En función de esto, en sus pinturas simultáneas el matrimonio Delaunay pretendía descomponer además de la forma del objeto, su diversidad tonal. Sonia y Robert Delaunay quisieron expresar en su pintura el ritmo de la vida moderna y experimentaron con los colores para producir con ellos efectos de ritmo y movimiento, a través del juego que nuestra retina establece con los tonos repetidos, divergentes, complementarios, y que sugieren movimiento real.

En 1914, el matrimonio Delaunay veranea en el norte de nuestro país, y allí les sorprende la Primera Guerra Mundial. Se afincan en España, pasando temporadas en Madrid, Barcelona y también en diversos pueblos del norte de Portugal. La luz y el color de la península ibérica parece entonces influir en su obra y se relacionan con la intelectualidad de la época de nuestro país. Durante su exilio en España que se extiende hasta 1918, el matrimonio atraviesa dificultades económicas. Sonia se dedica al diseño de interiores y colabora en diferentes proyectos interdisciplinarios, entre los que destacan los realizados para los Ballets Rusos de Diaghilev. Abre tiendas con sus diseños de objetos cotidianos en varias ciudades como Madrid, Casa Sonia, y Barcelona, Boutique Simultané, consiguiendo cierto éxito especialmente entre la aristocracia madrileña.

Esta prolífica mujer, que desarrolló una intensa carrera artística durante más de sesenta años, se preocupó por trasladar sus ideas e investigaciones artísticas a los más variados ámbitos de la vida cotidiana: desde la decoración de interiores, el diseño textil femenino, los objetos cotidianos e incluso automóviles, hasta encuadernaciones e ilustraciones para libros, sin olvidarnos de sus interesantes contribuciones a las artes escénicas: cine, ballet, ópera o teatro. A través de este simultaneismo aplicado consigue que el arte moderno penetre en la vida cotidiana, en consonancia con los ideales de síntesis artística de la época de las vanguardias. Tras la muerte de Robert en 1941, Sonia continúa con su obra pictórica, sus diseños textiles y se dedica a la difusión del legado de su marido. Muere en París el 5 de diciembre de 1979, tras haber donado su obra al museo del Louvre.

Narrativa visual



Exploración creativa de formas corporales circulares y curvas con la ayuda de aros



Trabajo con la huella: continuamos la exploración corporal sin el objeto



Exploración creativa de rectas y ángulos con nuestro cuerpo ayudadas de palos chinos



Trabajo con la huella: continuamos la exploración corporal sin el objeto

Asociamos adjetivos, características, sentimientos o acciones a dos formas geométricas básicas: el cuadrado y el círculo



Conocemos a Sonia Delaunay-Terk
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Sonia vistiendo sombrero, túnica y sombrilla de su creación, Madrid, 1920.

Sonia posando con sus diseños, s/f.

Sonia Delaunay-Terk: Chaleco simultáneo, 1913.

Sonia Delaunay-Terk: Vestido simultáneo, 1913.



Teoría del color: colores primarios, secundarios y complementarios, conocemos los contrastes cromáticos

Sonia Delaunay-Terk: dos grabados de compositions-couleurs-idees, 1930.



Sonia Delaunay-Terk: dos grabados de compositions-couleurs-idees, 1930.

Sonia Delaunay-Terk: diseño sobre seda y algodón, 1925.

Sonia Delaunay-Terk rodeada de sus diseños textiles, 1965.





Interpretamos corporalmente un diseño textil creado con formas angulosas



Interpretamos corporalmente un diseño textil creado con formas curvas



Conocemos obras abstractas y coloristas de Sonia Delaunay-Terk que representan el ritmo a través de formas y contrastes simultáneos

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Sonia Delaunay-Terk: Rythme coloré (Ritmo coloreado), 1930.

Sonia Delaunay-Terk: Rythme couleur (Ritmo y color), 1969.

Sonia Delaunay-Terk: Rythme coloré (Ritmo coloreado), 1956-1957.



Improvisación individual de movimiento a partir del cuadro Rythme couleur (Ritmo y color) de 1938

Improvisación individual de movimiento a partir del cuadro Rythme (Ritmo), 1938



Composición de movimiento en parejas a partir de uno de los tres cuadros propuestos



Sonia Delaunay-Terk: Rythme sons fin (Ritmo sin fin), 1954.



Interpretación plástica en parejas de un cuadro simultaneista



Narrativa textual

Esta experiencia educativa la desarrollamos con alumnas de cuarto y quinto curso de Educación Primaria. Comenzamos la sesión proporcionando objetos como aros o pelotas para que las niñas investiguen formas circulares y curvas con su cuerpo. Para incentivar esta exploración corporal les formulamos algunas cuestiones: ¿con cuántas partes del cuerpo puedo crear un círculo?, ¿De cuántas maneras puedo rodear el aro? Les damos tiempo para que puedan experimentar con tranquilidad. Una vez que han encontrado posiciones interesantes y nuevas, les pedimos que retiren los aros y continúen la exploración sin los objetos, pero como si los tuvieran imaginariamente. A partir de las posiciones encontradas pedimos a las niñas que generen movimientos circulares con una parte o con todo el cuerpo.

La siguiente exploración es guiada mediante la consigna de formar ángulos sólo con nuestras manos, articulando dedos y muñecas. Progresivamente vamos ampliando los segmentos corporales utilizados, brazos y articulaciones de codos y hombros, tronco, articulando cintura, cabeza y cuello, y finalmente piernas y pies. Tras esta introducción, repartimos palillos chinos con el fin de que continúen la búsqueda de ángulos rectos con su cuerpo. Después de un tiempo, tal y como hicimos con los aros, les pedimos que retiren los objetos y sigan trabajando sin ellos.

Tras la exploración corporal, formamos un cuadrado con cuatro palillos y un círculo con uno de los aros y todos nos sentamos alrededor. Les proporcionamos carteles con adjetivos escritos para que, mediante la colaboración de todo el grupo, los asocien a una de las dos formas geométricas básicas: blando, duro, continuo, interrumpido, pesado, ligero, dinámico, estático, flexible, rígido, giro, recta, etc. Una vez distribuidos todos los carteles entre el círculo y el cuadrado, abrimos un pequeño debate en el que cuestionamos algunas de las decisiones. Las niñas explican sus razones y en algunos casos se realizan cambios y trasvases de palabras del círculo al cuadrado y viceversa. Entonces, les pedimos que piensen otras palabras –adjetivos, sentimientos o características–, que crean pueden asociarse a las formas que tenemos, y entonces surgen nuevas aportaciones que ellas mismas escriben, bien para el círculo: alegría, bailable, sorpresa, atento, brillante, o para el cuadrado: tranquilo, triste, serio, aburrido.

A continuación les hablamos de la artista Sonia Delaunay-Terk. Les contamos su interés artístico hacia la representación del ritmo y el movimiento a través de la abstracción colorista. Les mostramos sus primeras aplicaciones simultaneistas para el mundo de la moda: vestidos para ir al *Bal Bullier*, chalecos, chales, sombrillas o colchas. Incidimos entonces en la preocupación artística de Sonia por proyectar sus investigaciones artísticas sobre los objetos que le rodean en su vida cotidiana. Les explicamos que esto es lo que se conoce como arte aplicado. Rápidamente quedan asombradas por la vitalidad de las formas y los colores de sus diseños, pese a que algunas de las fotografías son en blanco y negro, y por ello, deben colorearlas con su imaginación. Verbalizan en voz alta lo mucho que les gustan y se sorprenden de la modernidad y vigencia de unos diseños realizados a principios de siglo XX. El mayor asombro llega cuando les mostramos la decoración para un Citroën descapotable de 1925.

Entonces les hablamos de la teoría del color, y recordamos colores primarios, secundarios y complementarios, experimentando con contrastes cromáticos, con el fin de que sepan reconocerlos más adelante en la obra de nuestra artista. Los diseños textiles de la década de los treinta nos permiten conectar la obra de Sonia con la exploración corporal realizada en base a las figuras del círculo y el cuadrado. Seleccionamos ejemplos basados en ambas formas geométricas básicas, y en sus diversas variaciones y combinaciones.

A continuación les proponemos una nueva exploración corporal con dos de estos diseños textiles, uno en el que aparecen dibujados ángulos de diversos tamaños y colores, y otro en el se puede ver un conjunto de formas curvas abiertas. Les pedimos que los tomen como patrones en el suelo o en el aire, y parece que rápidamente comprenden la tarea, después de la preparación realizada en este sentido dentro de la experiencia con los tejidos marroquíes. Nos preguntan si es posible combinar las dos opciones o realizar cada una de ellas con diferentes segmentos corporales o niveles espaciales corporales. Naturalmente les contestamos que todas las posibilidades son válidas y que ellas son las que deben tomar la decisión sobre unas u otras.

Volvemos sobre la obra pictórica de Sonia Delaunay-Terk y les mostramos algunos cuadros realizados desde finales de la década de los años treinta hasta finales de los sesenta, en los que la artista radicaliza su idea de un arte abstracto y colorista que represente el ritmo y el movimiento de la vida moderna a través de las formas y los contrastes simultáneos de colores; no por casualidad muchas de ellas se titulan *Ritmo coloreado*. De todas ellas seleccionamos tres: *Ritmo y color* (1938), *Ritmo* (1938) *Ritmo sin fin* (1954), para comentarlas y analizarlas entre todas. Hablamos de la composición

y las formas que aparecen, de los colores, de cómo se distribuyen en zonas cromáticas frías y cálidas, de su vitalidad, luz o brillantez, etc. Les proponemos una pequeña improvisación individual de movimiento a partir de cada una de estas tres imágenes, con el fin de que se familiaricen con las obras al tiempo que investigan recursos corporales propios para la futura composición creativa.

Formamos parejas en función de los colores de nuestra ropa y cada una de las parejas debe elegir una de estas tres obras para realizar una exploración corporal conjunta. Les pedimos que se fijen bien en todos los parámetros que hemos comentado a lo largo de la sesión en relación al arte simultaneista: formas y variaciones de tamaño o color, composición, estructura, ritmo, etc. Les damos algunos minutos para que analicen todo ello con su pareja y realicen una interpretación creativa del cuadro a través del movimiento. En general, todas las parejas se lanzan con entusiasmo a la transformación de una pintura en una danza, sin que parezca que esta tarea, que en apariencia puede parecer compleja, les presente dificultades. Tras algunos ensayos con música, finalmente las composiciones de movimiento están listas para ser mostradas a las compañeras. Las agrupamos según el cuadro al que corresponden y les pedimos que, pareja por pareja, interpreten su composición creativa para que todos puedan observarla delante de la proyección del cuadro elegido. Tras las presentaciones abrimos un espacio para el análisis y la verbalización de los que han visto. En general, muestran su preferencia por algunos movimientos o posiciones creadas en parejas, y justifican estas elecciones bien por su correspondencia con las características formales del cuadro, o bien por su calidad expresiva. Lo más importante es que están emitiendo juicios de valor respecto al proceso creativo de sus compañeras sin atender a preferencias de amistad, sino por razones de correspondencia que establecen un interesante diálogo entre la pintura y la danza.

Para finalizar la sesión, y manteniendo las parejas establecidas, les proponemos que se transformen en artistas simultaneistas para la creación compartida de un cuadro al estilo de Sonia Delaunay-Terk. Les pedimos su creación plástica exprese aspectos como el ritmo, el dinamismo y la velocidad que han experimentado en su composición coreográfica. Les proporcionamos cartulinas y diferentes tipos de ceras: bloques, ceras blandas, duras, etc. Cuando acaban su pintura la firman conjuntamente y le ponen un título entre las dos. Entonces realizamos nuestra exposición simultaneista, y una de las alumnas lanza la pregunta: *¿Ahora tenemos que bailar los que hemos pintado?*

Podemos reflexionar sobre cómo las alumnas han podido vivenciar, pensar y reflexionar sobre la obra de una artista tan importante y valorada para el desarrollo del arte abstracto y el diseño textil del siglo XX como es Sonia Delaunay-Terk, sin miedo a abordar conceptos aparentemente complejos para estas edades como pueden ser la pintura abstracta o los contrastes simultáneos de color. Iniciándose en algo sencillo y cercano como puede ser un cuadrado y un círculo, han evolucionado hacia conocimientos y percepciones más elaboradas, entendiendo desde el principio la relación establecida entre la abstracción y la emoción, la expresión de sentimientos, como representación de una visión moderna y dinámica de la realidad, y abordando las conexiones que en la obra de Sonia Delaunay-Terk se producen con los objetos de nuestra vida cotidiana. Por otro lado, la exploración corporal, la comprensión a través y desde el cuerpo, la vivencia directa de todo ello, ha permitido establecer caminos que transitan desde la pintura a la danza y viceversa, abriendo vías para la expresión a través de procesos creativos en los que ambos lenguajes se han encontrado.

Indicadores de evaluación:

- Ser receptivos hacia la idea del arte como elemento que enriquece la vida cotidiana.
- Mostrar curiosidad hacia la obra y la vida de la artista Sonia Delaunay-Terk.
- Mostrar interés hacia la creación como un proyecto capaz de producir interpretaciones y emociones personales, sensibles y estéticas.
- Entender el arte abstracto como una interpretación de la visión moderna de la realidad.
- Ser capaces de relacionar parámetros comunes a la plástica y danza: ritmo, dirección, velocidad, dinamismo, color.
- Mostrar habilidades creativas para la exploración y la investigación corporal de formas abstractas.

Alexander Calder y el equilibrio¹

“Cuando todo va bien, un móvil es una pieza poética que baila al son de la alegría de vivir y sorprende”
Alexander Calder

Contagiarnos de la creatividad, la alegría, la curiosidad y el sentido lúdico de un artista como Alexander Calder es siempre una aventura positiva capaz de conquistar a pequeños y grandes. A través de la trayectoria vital y artística de este genial escultor nos acercamos al concepto de equilibrio desde diferentes perspectivas complementarias e interconectadas – corporal, física, estructural, plástica, personal–, que nos proporcionan un conocimiento multidimensional en el que lo cognitivo, lo físico y lo emocional aparecen profundamente unidos.

El enorme interés que Calder demostró a lo largo de toda su carrera artística por el tema del equilibrio y del potencial cinético del arte, nos permite conectar de manera directa las esculturas en movimiento de este artista con la danza, y analizar las dificultades que supone la conquista de un equilibrio estable también a través de nuestro propio cuerpo, mediante el control del centro de gravedad corporal y de una distribución equilibrada del peso. Vivenciar corporalmente los complejos sistemas de equilibrio y movimiento que Calder investiga en sus esculturas, entregarnos al juego de la estabilidad y la caída con nuestro cuerpo, experimentar el equilibrio inestable, abandonándonos desde una situación de equilibrio a la inestabilidad hasta provocar la caída, eran algunos de los objetivos que perseguíamos con el fin de sensibilizar nuestro cuerpo y acercarnos a uno de los grandes artistas del siglo XX desde un enfoque alternativo.

¿Por qué no transformarnos en las piezas de un móvil? Los móviles de Calder nos impulsan a experimentar cómo el movimiento de los otros y las otras influye en nuestro propio equilibrio, en la danza y en la vida. Saber movernos, mecernos, trasladarnos o girar de un lado a otro siempre en sintonía con el resto de los compañeros y compañeras, provocando o recibiendo el impulso dinámico del grupo, y emulando los mismos movimientos sucesivos e interconectados que dan vida a un móvil. Nos interesaba el hecho de realizar esta experiencia grupal como una herramienta para desarrollar la inteligencia colectiva, sentir nuestro cuerpo en conexión con el resto y desarrollar la empatía y la colaboración para la resolución exitosa de una creación grupal.

Por otro lado, la evolución de la obra de Calder hacia la abstracción permitía una vía lúdica de acceder al conocimiento y a la experimentación de un tema que suele resultar complicado para niños y niñas como es el arte abstracto contemporáneo, presentándolo como una expresión artística más cercana y fácil de abordar.

Finalidades:

- Acercarnos a la trayectoria vital y al universo creativo de Alexander Calder.
- Aprender la importancia de la sensibilidad, la alegría, el humor y la imaginación en la realización de sus composiciones creativas.
- Descubrir su gran aportación a la escultura cinética: el móvil, como fruto de la investigación de sus preocupaciones artísticas: el equilibrio y el movimiento.
- Analizar el concepto de equilibrio estable e inestable, corporal y plásticamente, y experimentar transposiciones de un ámbito al otro.
- Desarrollar la seguridad en nuestro propio cuerpo, su movimiento y su expresión.
- Desarrollar el respeto y la confianza en el cuerpo de los otros.
- Realizar interpretaciones creativas de la obra de Alexander Calder utilizando el lenguaje de la danza.
- Disfrutar de la cooperación y la colaboración para la realización exitosa de creaciones colectivas, tanto corporales como plásticas.
- Valorar y respetar el trabajo creativo de los compañeros y compañeras.
- Pensar la creación artística como una actividad que requiere de paciencia, tesón y perseverancia para alcanzar la producción artística deseada.
- Desarrollar el gusto por la experimentación creativa con las técnicas aprendidas.

Contenidos:

- Descubrimiento y conciencia del centro de gravedad corporal.
- Exploración de equilibrios estables, a través del análisis de la conexión entre la posición del centro de gravedad, la superficie de apoyo y la distribución del peso.
- La escultura cinética: el móvil.
- Concepto de equilibrio inestable en relación a los móviles de Calder.
- Creación de composiciones de movimiento a partir de los equilibrios estables e inestables explorados.

¿Quién fue Alexander Calder?

Nacido en Pensilvania en 1898, Alexander Calder desarrolla su carrera como escultor en París, donde se traslada en los años veinte. Desde sus inicios artísticos, se interesa por la potencialidad cinética del arte y la idea de crear una escultura dotada de movimiento, idea que desarrolla desde sus más tempranas creaciones como las figuras del *Cirque Calder*, que podían ser mecánicamente activadas, hasta su más importante hallazgo artístico: los móviles.

En uno de sus primeros escritos Calder reflexiona: “... ¿por qué no formas plásticas en movimiento? No un sencillo movimiento de traslación o de rotación, sino varios movimientos de diferentes tipos, velocidades y amplitudes que se compongan para dar un resultado conjunto. Del mismo modo en que se pueden componer colores, o formas, se pueden componer movimientos”². Calder inventa una nueva forma de escultura que, al contrario de la escultura tradicional que siempre descansa en el suelo, en el clásico pedestal, es una estructura que cuelga del techo. “Los primeros móviles, de comienzos de los años 30, causaron sensación. Por primera vez en la historia del arte, la plástica se había despegado del suelo y se había puesto en movimiento”³. En 1932 Calder comienza a realizar sus primeros móviles o esculturas en movimiento, influido quizá por su temprana formación como ingeniero industrial, contruidos con “láminas de metal sujetas con alambres, se mueven al menor soplo de aire y muestran una compleja sucesión de movimientos, siempre fascinante”⁴.

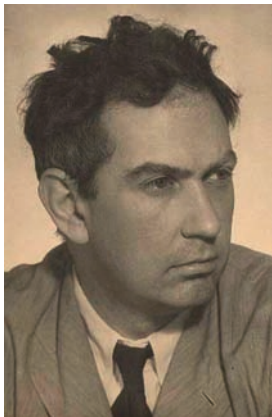
Y tras el movimiento siempre la vuelta al equilibrio. Los móviles de Calder componen inverosímiles sistemas de elementos en equilibrio que parecen desafiar la fuerza de la gravedad. Para crear estos móviles con hilos de hierro y planchas de metal, Calder estudia la manera de colocar formas de distintos pesos, de un lado y del otro, compensando fuerzas, tensiones, cargas, investigando su relación con los puntos de sustentación, hasta componer unas estructuras casi volátiles que se equilibran en el espacio. Las piezas de Calder siempre se hallan en el camino que va del equilibrio a la caída, de la quietud al movimiento, y muchas veces se detienen a mitad de este trayecto, equidistantes entre los extremos, en un equilibrio inestable, que se define como *áquel en el que el cuerpo, movido ligeramente, busca su equilibrio en una posición distinta*.

El profundo interés que Alexander Calder mostró a lo largo de toda su carrera artística hacia el tema del equilibrio arranca ya desde sus más tempranas esculturas realizadas en los años veinte en alambre, madera, hojalata o latón. Desde entonces muchas de sus obras nunca se alejarán de sus preocupaciones artísticas en relación a las tensiones, las cargas y los equilibrios de los cuerpos, y su estudio cuidadoso de las fuerzas de gravedad y su relación con los puntos de sustentación. En sus primeros personajes para el *Cirque Calder*, esas esculturas figurativas en alambre de los trapeceistas, malabaristas, equilibristas, gimnastas y demás personajes que habitan la carpa, en sus dibujos y esculturas de alambre sobre el tema del circo, en sus famosos móviles creados a partir de su evolución artística hacia la abstracción, y también en su escultura en bronce y metal.

Las esculturas en equilibrio de Calder nos transmiten una poderosa sensación de levedad, como si no pesasen nada, y llegan a ser tan ligeras que un día echan a volar, transformándose en formas libres suspendidas en el espacio, estructuras aéreas e ingravidas, casi volátiles, que se equilibran en el aire y parecen danzar en un permanente juego con la gravedad. Calder había logrado dar un paso más, innovador y definitivo, en el camino de la escultura cinética. Sus móviles, de una manera u otra, siempre adquieren movimiento: el provocado por la azarosa acción del viento, o del aire que levanta el espectador en su paseo alrededor de la pieza, componiendo dentro de una misma escultura, infinitas formas compositivas siempre cambiantes. Por eso un móvil es capaz de atrapar y mantener tu mirada: en cada ocasión será un acontecimiento artístico distinto, tal y como ocurre en las artes escénicas.

“Cuando Calder se interesó inicialmente por el desarrollo de un arte basado en el movimiento real –en lugar de la ilusión de movimiento– pensó en términos directamente relacionados con la composición musical o la coreografía, pues la música y la danza poseían la cuarta dimensión, el tiempo, que faltaba en la escultura tradicional”. La dimensión teatral y dinámica de los móviles, unida a la gran afición de Calder por la danza, desemboca en la evolución natural de los móviles hacia la escena. Desde mediados de los años treinta, Calder creará más de una docena de escenografías, la mayoría de ellas realizadas para espectáculos de danza. Entre sus producciones favoritas destacan las creadas para las coreografías, *Panorama* (1935) y *Horizons* (1936), ambas de Martha Graham, y también la realizada para el drama sinfónico de Eric Satie, *Socrate* (1936). Aunque su verdadero sueño siempre fue crear un ballet exento de personas, con sus formas móviles como auténticos bailarines y él mismo como coreógrafo: “Mi idea para una ballet mecánico consistía en hacerlo independiente de los bailarines, o incluso sin ellos, e ideé un método gráfico para registrar los movimientos del ballet, con las trayectorias marcadas con tizas o pasteles de diferentes colores”. En 1968 logra por fin alcanzar este anhelo gracias a un encargo de la Ópera de Roma que se traducirá en la obra titulada *Work in Progress*, la cual consistía en un ballet con móviles suspendidos y *stables* sobre el suelo, presentados contra enormes fondos pintados con gouache, todo ello combinado con música electrónica. Algunos años más tarde, el 11 de noviembre de 1976, muere en Nueva York con su gran ilusión cumplida.

Narrativa visual



Conocemos a Alexander Calder y su profundo interés por el tema del equilibrio y el movimiento en el arte, el cual se refleja en toda su obra: dibujos, escultura en alambre, madera o bronce, móviles, stables,...

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Man Ray: Alexander Calder, c.1930.

Alexander Calder: Hombre con zancos, Circo Calder, 1926-1930.

Alexander Calder: Acróbata, Circo Calder, 1926-1930.

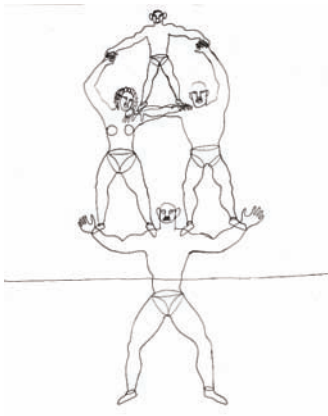
Alexander Calder: Dancer (Bailarina), 1944.

Alexander Calder: La familia de latón, 1929.

Alexander Calder: Familia de saltimbanquis, 1931.

Alexander Calder: Mujer en la cuerda, 1944.

Alexander Calder: Tiburón y ballena, 1933.



Investigamos con el equilibrio corporal estable buscando posiciones sobre diferentes apoyos



Dibujamos a los compañeros en sus posiciones de equilibrio



Investigamos con el equilibrio corporal inestable



Interpretación plástica de nuestra posición de equilibrio favorita





Presentamos otras esculturas en bronce de Calder realizadas desde finales de los años treinta a partir del tema del equilibrio

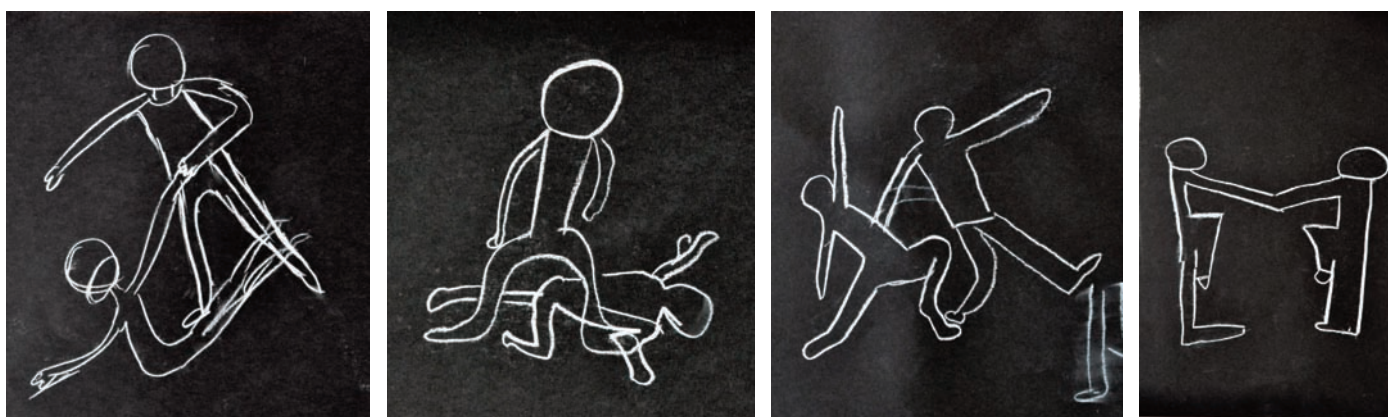
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Alexander Calder: Equilibrio, 1937.

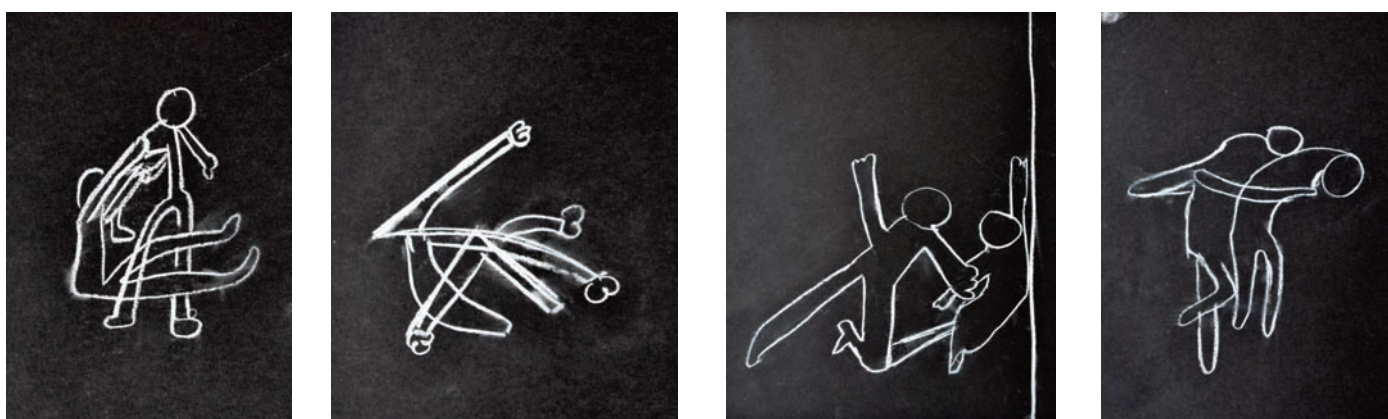
Alexander Calder: Pequeño equilibrio con nariz larga, 1946.

Alexander Calder: Sobre una rodilla, 1944.

Alexander Calder: Sin título, 1947.



Dibujamos a nuestros compañeros y compañeras mientras realizan posiciones de equilibrio en parejas



Interpretación plástica de las posiciones de equilibrio en parejas

Conocemos el gran hallazgo artístico
de Alexander Calder:
los móviles

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Calder en equilibrio detrás de un
Stabile, s/f.

Agnès Varda: Calder walking with 21
feuilles blanches (Calder caminando
con 21 hojas blancas), 1953, París.

Herbert Matter: Estudio de Calder en
Nueva York, 1940.

Herbert Matter: Calder en el
escaparate de su estudio de Nueva
York, 1936.

Alexander Calder: Arco de pétalos,
1941.

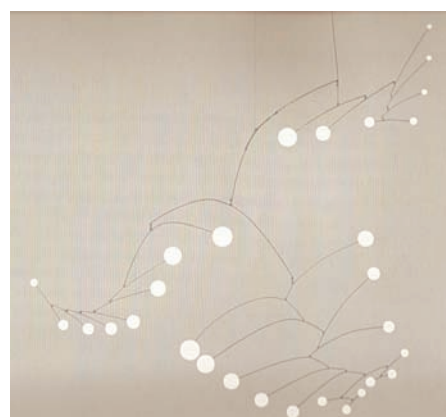
Alexander Calder: Nevisca, 1948.

Alexander Calder: Vertical saliendo
de una horizontal, 1948.

Alexander Calder: Eucalipto, 1940.

Alexander Calder: Triple gong, 1951.

Alexander Calder: Constelación,
1944.

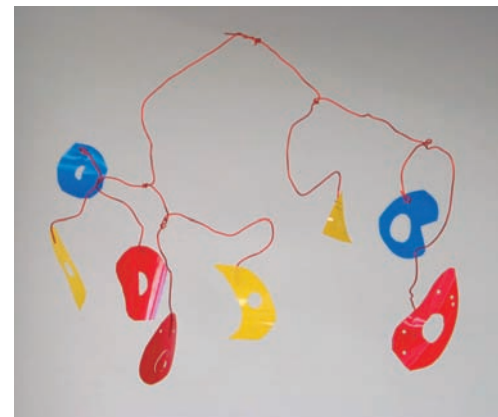


Distribuidos en parejas, movilizamos
a la pareja mediante impulsos con
diferentes intensidades y direcciones
y en distintas partes corporales

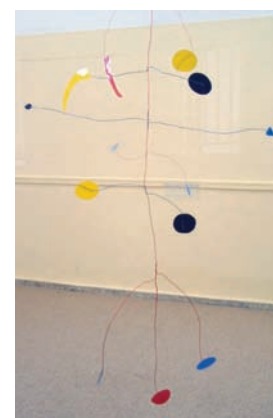
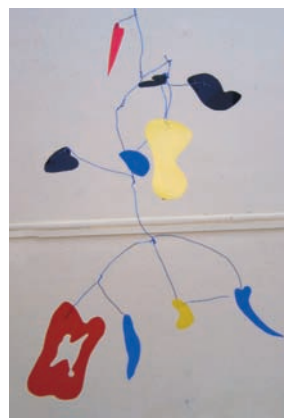




Interpretaciones creativas en grupo de los móviles de Calder mediante el movimiento corporal



Construimos un móvil con alambre y acetatos de colores básicos



Narrativa textual

Esta experiencia fue desarrollada con alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria. La primera sesión se inicia con un calentamiento general para *despertar* el cuerpo y liberar energía corporal con el fin de prepararnos para una actividad más tranquila y concentrada. Se trata de un ejercicio de propiocepción para desarrollar la conciencia sobre nuestro esquema corporal e identificar el centro de gravedad corporal. De pie, con pies paralelos, fijos al suelo y levemente separados, manteniendo todo el cuerpo recto y rígido como si fuera el palo de una escoba, cambiamos el peso de nuestro cuerpo hacia delante-detrás. Desde un balanceo casi imperceptible hasta la máxima amplitud que podamos, para disminuirlo de nuevo hasta la inmovilidad inicial. Entonces repetimos con cambios de peso de un lateral al otro y finalmente con un movimiento circular que une los dos anteriores: desde delante al lateral, atrás y al otro lateral, en forma de espiral creciente y decreciente. Los alumnos se concentran con facilidad y sienten cómo su cuerpo puede balancearse sin mover los pies para sentir el eje corporal y su centro de gravedad, aunque a la mayoría de ellos les cuesta mantener el equilibrio y desplazan sus pies del sitio cuando se desequilibran.

Después introducimos el concepto del equilibrio aplicado a nuestro propio cuerpo y les preguntamos sobre las condiciones necesarias para conseguir un equilibrio estable. Entre todos los participantes analizamos los elementos que intervienen en el equilibrio del cuerpo y sus posibles conexiones: centro de gravedad, peso, superficie de apoyo, distribución del peso. Cuando tenemos dudas recurrimos a la vivencia práctica de un ejemplo para resolverlas. Tener un equilibrio estable significa que el centro de gravedad está colocado perpendicularmente sobre la superficie de apoyo. Cuanto más grande sea ésta o más bajo esté el centro de gravedad corporal más estable será el equilibrio, y en caso de que se halle desplazado debería ser compensado por una redistribución del peso en la dirección opuesta. Es como si nuestro cuerpo se transformara en una balanza. ¿Probamos el efecto balanza en nuestro cuerpo?

A continuación les hablamos de Alexander Calder y su gran afición por el mundo del circo. Presentamos la gran cantidad de obras que produjo a partir de su observación minuciosa y analítica de la carpa circense. Empezamos por su obra más temprana, el *Cirque Calder*, y hablamos de las numerosas figurillas que construyó con alambre y otros materiales humildes como telas, corchos o botones, de cómo Calder ideó sistemas para accionar mecánicamente sus personajes del circo, y así por ejemplo, el acróbata daba volteretas, la bailarina giraba moviendo las caderas o los trapecistas eran capaces de balancearse y cambiar de trapecio enlazándose unos con otros. Nos detendremos después en sus dibujos y esculturas de alambre, reflexionando sobre una de sus peculiaridades más llamativas, su aparente transparencia, como si Calder no hubiese levantado el lápiz del papel al dibujarlos. Los personajes nos muestran la parte posterior de su cuerpo como si su carne fuese transparente, y por eso las esculturas en alambre son tan formalmente similares a los dibujos, podríamos decir que Calder dibuja con alambre sobre el espacio como lo hace con el lápiz sobre el papel. Les explicaremos cómo Calder desde joven se interesó por el tema del equilibrio, analizando las imágenes desde esta perspectiva, y cómo a partir de estas primeras obras Calder desarrollaría todo su universo creativo mediante la observación y la reflexión sobre el concepto de equilibrio y movimiento en el arte.

Entonces les proponemos investigar con el equilibrio corporal, tal y como hacen los artistas del circo. Distribuidos homogéneamente por la sala, y partiendo de distintas posiciones o niveles (sentado, de rodillas, tumbados o de pie) buscamos posiciones de equilibrio estable utilizando diferentes apoyos (sobre un hombro y la oreja, un pie y una mano, un pie y la nuca, en *relevé* sobre los metatarsos, etc.). Para estimular su exploración corporal les animamos a que ideen equilibrios sobre uno, dos, tres o cuatro apoyos.

Nos dividimos en dos grupos, y mientras unos realizan la actividad anterior la otra mitad dibuja a sus compañeros y compañeras en equilibrio, tal y como Calder hacía con los equilibristas del circo. ¿Podéis dibujar con su misma técnica sin levantar el lápiz del papel? Pese a la dificultad que encierra la propuesta, resulta sorprendente comprobar cómo se lanzan a dibujar, consiguiendo en algunos casos resultados interesantes que modifican los dibujos estereotipados y los modelos habituales de sus representaciones del cuerpo humano. Este ejercicio les ayuda a desarrollar su conciencia cenestésica y kinestésica a través del análisis cuidadoso del esquema corporal propio y de los otros y otras.

Continuamos la exploración corporal con una dificultad añadida, introduciendo el concepto de equilibrio inestable. Desde alguna de las posiciones de equilibrio estable anteriormente exploradas –para niños más pequeños podemos partir de dos posiciones memorizadas– jugamos a encontrar una modificación cuidadosa de nuestra posición con el fin de desestabilizarnos. Debemos introducir una acción que modifique alguna de las condiciones estudiadas para encontrar el equilibrio: desplazamiento del centro de gravedad, disminución de la superficie de apoyo, cambio de foco de nuestra

mirada, giro, etc. Cuando el desequilibrio crece provoca nuestra caída y entonces desde el suelo podremos rodar o deslizarnos para iniciar la búsqueda de un nuevo equilibrio diferente al primero. Cuando encuentran una nueva situación de estabilidad, les pedimos que la mantengan durante unos segundos para que a continuación prueben nuevamente a descompensarla.

Para finalizar la sesión, les proponemos una improvisación grupal con música, retomando la actividad anterior e imaginando que la causa que nos desequilibra es el viento, que puede ir desde una suave brisa hasta un fuerte vendaval y por eso titulamos nuestra improvisación creativa: *Bailamos sobre el viento*. Cada uno debe elegir ahora de manera libre e individual cuando se inmoviliza para equilibrarse o comienza a moverse, tomando conciencia de lo que significa estar en movimiento mientras los otros u otras están quietos o quietas y, viceversa, quedarse inmóvil mientras otros u otras danzan.

En la segunda sesión de esta experiencia corporal volvemos a la obra de Alexander Calder, y presentamos algunas de las esculturas en bronce realizadas desde finales de los años treinta, en las que podemos seguir observando su preocupación por el tema del equilibrio: *Equilibrio* (1937), *Pequeño equilibrio con nariz larga* (1946), *Sobre una rodilla* (1944), *Sin título* (1947). Les proponemos una exploración distribuidos en parejas. A partir de las esculturas de Calder, tomando estas imágenes como punto de partida e inspiración, les animamos a que investiguen equilibrios en parejas, para aprender a confiar su cuerpo sobre el del otro u otra, apoyándose en él o recibiendo su cuerpo y sintiendo su peso, siendo responsable del otro cuerpo, experimentando la importancia de depender el uno del otro, contrabalanceando los pesos con paciencia y calma, para comprobar cómo el movimiento de uno o una afecta al otro u otra en el equilibrio y en la vida. Para incentivar esta exploración les animamos a que prueben equilibrios en diferentes niveles, posiciones y apoyos mediante dos posibilidades: ambos pueden estar en equilibrio o uno de los dos puede servir de apoyo al otro. Para finalizar la actividad, de nuevo nos dividimos en dos grupos como en la sesión anterior, dibujantes y equilibristas, para realizar dibujos de los equilibrios en parejas. Entonces, les animamos a que elijan un equilibrio individual o en parejas para interpretarlo plásticamente en tres dimensiones con plastilina.

A continuación volvemos a la obra de Calder para introducir el gran hallazgo artístico de este escultor: los móviles. Entonces hablamos de cómo estas estructuras introdujeron el movimiento, libre y no mecánico, en la escultura, de cómo se accionan en una permanente juego con la gravedad siempre cambiante y continuo, de cómo vibran con el aire transformando al artista y el viento en coautores de la obra, de la impresión de levedad y ligereza que transmiten, de la dimensión escénica y teatral que contienen y de su relación con la danza. Podríamos decir que delante de un móvil puedes sentarte a contemplar un verdadero espectáculo dinámico, tal y como ocurre cuando te acomodas en un teatro.

Distribuidos en parejas, uno de los dos se coloca de pie, erguido y en contacto con el suelo, preparado y receptivo ante cualquier impulso, hasta el más pequeño, sin oponer resistencia alguna. El compañero o compañera se sitúa alrededor, para tocarle a intervalos grandes e irregulares en diferentes segmentos corporales: una mano, el hombro, la cabeza o el esternón. La pareja entonces debe responder dinámicamente con su cuerpo, mediante una reacción motriz que corresponda a la fuerza y la dirección de la presión recibida. La parte del cuerpo que ha sido impulsada se mueve ligera o fuertemente oscilando, girando, desplazándose hacia delante o atrás en la dirección del impulso, hasta que éste se va extinguendo y el movimiento finalmente se detiene. Después de un tiempo de exploración se cambian los roles. Los niños y niñas disfrutan con esta actividad en parejas, porque resulta divertido no saber a priori qué tipo de impulso te va a proporcionar la pareja, ni qué clase de movimiento se derivará de él. Para nosotros es interesante porque desarrolla su capacidad de concentración, de acción y reacción corporal y de compenetración con el compañero o compañera.

Con niños más mayores podemos añadir una dificultad a esta exploración, pidiéndoles que la posición de partida sea siempre una quietud en equilibrio. A cada nuevo impulso, que puede ser desde casi imperceptible hasta bastante fuerte, se cambia de posición de equilibrio según la forma, energía o dirección de la fuerza recibida. Así, un ligero movimiento hecho con los brazos puede causar un pequeño avance o cambio de peso, una presión rotatoria puede ocasionar un giro o un empuje energético puede llevar a la pérdida del equilibrio y la caída.

Ya estamos preparados para realizar nuestra interpretación grupal de los móviles de Calder a través del movimiento y la danza. Nos dividimos en grupos de cinco o seis personas. Cada uno se coloca en una posición grupal de quietud que contenga diferentes niveles, formas, direcciones, manteniendo distancias próximas entre unos y otros, atentos y listos para recibir y transmitir impulsos emulando el movimiento de un móvil que se acciona con el viento. Nuestros cuerpos se transforman en piezas de un móvil humano, cuerpos colgantes, suspendidos en el aire, en un equilibrio inestable y

dinámico. Les pedimos que se imaginen conectados por hilos invisibles, para que vivencien cómo esta situación les lleva a reaccionar ante el movimiento de aquellos que les rodean o a provocar con su impulso un inmediato influjo dinámico a su alrededor. La diferencia con el ejercicio anterior en parejas, es que ahora hemos perdido el contacto físico con los compañeros y compañeras, aunque debemos seguir conectados con ellos en la distancia.

De esta manera experimentan el movimiento sucesivo, encadenado o consecutivo de los cuerpos-elementos que componen el móvil, en el que cada movimiento producido dentro del grupo debe ser transmitido al resto de los integrantes, llevándoles a oscilar, subir o bajar, e influyendo en sus posiciones corporales de equilibrio. El hecho de que, por un lado, los impulsos puedan ser pequeños movilizándolo tan sólo un segmento corporal o un desplazamiento del peso, o grandes provocando desplazamientos, torsiones, caídas y recuperaciones del eje corporal, y que, por otro lado, la intensidad de la respuesta motriz debe estar en función de la cercanía con la persona que ha originado el impulso, ayuda a los niños y niñas a fortalecer la atención kinestésica y el desarrollo de la reacción corporal ante cualquier indicio externo. Por otro lado, es muy importante la cooperación de todo el grupo, ya que cada participante no sólo debe prestar atención a sus movimientos, sino que debe estar atento a la interacción dinámica del conjunto. Para finalizar les invitamos a que cada grupo muestre su improvisación creativa al resto y abrimos un espacio para la reflexión, la descripción y el análisis de las creaciones observadas bajo parámetros relativos al equilibrio, al centro de gravedad, al peso, al movimiento sucesivo o encadenado, etc.

La última de las sesiones de esta experiencia la dedicamos a la construcción de un móvil utilizando alambre y acetato de colores. Esta actividad resulta en un primer momento bastante compleja para los alumnos y alumnas, que no se hallan acostumbrados a trabajar con alambre por lo que su manipulación presenta bastantes dudas y dificultades. Nos preguntan cuestiones prácticas, y aunque les damos algunas indicaciones para resolver sus propuestas, les animamos a que se transformen en investigadores y creadores, encontrando sus propias soluciones para los problemas que les plantea el material. Por otro lado, el acetato de colores resulta muy atractivo y fácil de recortar con tijeras escolares, por lo que rápidamente se lanzan a la creación de formas originales y personales para la construcción de su móvil, que les permiten idear nuevas soluciones para unirlos con el alambre. La creación del móvil resulta un proyecto interesante en el que los alumnos y alumnas desarrollan sus propias estrategias de construcción para hacer y deshacer una y otra vez el diseño de su estructura, con paciencia, perseverancia y tranquilidad, realizando las modificaciones necesarias para encontrar el equilibrio entre los diversos elementos, formas, tamaños y pesos que han creado.

Esta experiencia educativa ha permitido un interesante camino para la expresión creativa, experimentando un recorrido en diferentes sentidos y direcciones que nos ha llevado del cuerpo a la escultura, del dibujo a la danza o del movimiento de nuestro cuerpo, de nuevo, a la creación plástica. Un proyecto interdisciplinar que ofrece la posibilidad a niños y niñas de verse como creadores y creadoras de diferentes ámbitos. Pensar, interiorizar, reflexionar desde diferentes perspectivas y acceder al conocimiento a través de diferentes vías. La observación, la mirada atenta, la conciencia corporal, toman forma y representación a través del dibujo de su mano, la dinámica de su mente y su danza improvisada, la influencia en el otro u otra, y, finalmente, la acción conjunta y grupal, para regresar de nuevo a una creación íntima y personal. Todo a disposición de su crecimiento, de su desarrollo, de su sentir, de su emoción, de su expresión y su aprendizaje.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar curiosidad hacia la vida y el universo creativo del artista Alexander Calder.
- Afrontar el proceso creativo con la alegría, el humor y la imaginación que demostraba este artista.
- Demostrar paciencia, tesón y perseverancia para la consecución de la producción artística deseada.
- Mostrar habilidades para el análisis del concepto de equilibrio estable e inestable, desde la expresión plástica y corporal, así como en transposiciones creativas de un ámbito al otro.
- Mostrar seguridad en nuestro propio cuerpo, su movimiento y su expresión.
- Mostrar respeto, responsabilidad y confianza en el cuerpo de los otros.
- Disfrutar de la cooperación y la colaboración para la realización exitosa de creaciones colectivas, tanto corporales como plásticas.
- Valorar y respetar el trabajo creativo de los compañeros y compañeras.
- Mostrar gusto por la experimentación creativa con las técnicas aprendidas

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable inspiración de la profesora Barbara Haselbach para la elaboración y realización de esta experiencia, que en parte ha sido extraída de sus provechosas enseñanzas.

² Lipman, Jean: *El universo Calder, op. cit.*, p.172.

³ Baal-Teshuva, Jacob: *Alexander Calder, 1898-1976, op. cit.*, p.23.

⁴ *ídem*, p.5.

⁵ Lipman, Jean: *El universo Calder, op. cit.*, p.172.

⁶ Calder, Alexander: *Mobiles, op. cit.*, p.67.

Keith Haring: movimiento como pintura, pintura como movimiento¹

“EL arte es unas veces hacer y otras señalar con el dedo para que se descubra una imagen donde hasta ese momento a nadie le había parecido que la hubiera”²

Antonio Muñoz Molina

Imágenes, líneas y dibujos. En las cosas más sencillas y cercanas de nuestro entorno existen multitud de líneas que dibujan día a día nuestra realidad. El dibujo está presente en nuestras vidas cotidianas: las grietas de las paredes, el cabello, las arrugas, las marcas que el agua deja sobre la arena, los posos del café, las peladuras de una fruta, los cables de la electricidad, las tuberías, los pliegues. Keith Haring lo sabía: *“Veo en las calles cosas que no están pensadas para ser arte, pero que en mí revisten un interés estético; por tanto, para mí son arte. Veo camiones pintados o vallas publicitarias pintadas viejas y estropeadas u otras cosas que a mí me proporcionan información e inspiración y una especie de cierta cosa visual. Algo hace click en tu cabeza”³*. Nuestro mundo está lleno de dibujos y pinturas que no fueron creados con intención artística pero que poseen un gran valor estético. Si observamos detenidamente podemos atrapar estos dibujos efímeros. Puede decirse que la función del artista es precisamente esta, observarlos, valorarlos, reparar en ellos entre la cantidad de información iconográfica que nos rodea, y trabajar con esas experiencias.

Keith Haring fue uno de esos artistas que supo mirar a su alrededor y trabajar con las experiencias. Su interés artístico nunca se distanció de la línea y el dibujo. Trabajó la pintura y la escultura, investigó sobre los más diferentes soportes y materiales, pero nunca abandonó su pasión infantil por dibujar. Sus dibujos están hechos con líneas firmes y continuas, que parecen realizadas de forma fácil, espontánea, casi arbitrariamente, sin ensayos, ni bocetos, pero que esconden una intuición decidida y estratégica de la forma, que responde a una gran capacidad de observación y reflexión.

Más allá de sus habilidades artísticas, nos interesaba presentar a Keith Haring como un artista alternativo y comprometido socialmente, que supo construir su carrera fuera de los circuitos convencionales del arte, y que no se dejó llevar por la avaricia del dinero ni de la fama. Sólo le interesó la comunicación con el público, que el arte fuese compartido por todos los individuos sin distinciones por edad, sexo o condición socio-económica, y por ello, buscó las vías para que su obra pudiese llegar al mayor número de personas. Además, fue una persona con una gran sensibilidad social hacia las injusticias, la violencia, la opresión de los débiles. Su obra siempre tuvo ese mensaje crítico y reivindicativo, en contra de las clases ricas y poderosas y en defensa de los más desamparados.

Por otro lado, dentro de nuestra finalidad investigadora y educativa de conectar arte y danza, Keith Haring nos proporcionaba una oportunidad única por ser un artista que siempre estuvo en contacto con la danza y la música popular urbana, y que desarrolló una especial sensibilidad hacia la danza y que supo reparar en sus paralelismos formales, conceptuales, actitudinales y procedimentales con la pintura, con su pintura.

Finalidades

- Defender el arte como una forma de expresión y comunicación para todas las personas, sin exclusiones de género, edad o condición sociocultural.
- Reflexionar sobre la obra de Keith Haring como reflejo de los incesantes cambios de una sociedad moderna que avanza a gran velocidad.
- Considerar el arte como una herramienta para la crítica social.
- Valorar la capacidad del arte para cambiar el mundo, para comunicarse con las personas y para ejercer una influencia positiva sobre ellas.
- Pensar en la creación como un proyecto que necesita de la observación y la reflexión pero que puede ser espontáneo, rápido y definitivo en su ejecución.
- Pensar el dibujo y la pintura en relación al cuerpo, como una herramienta para analizar su estructura y su dinámica.
- Pensar en la pintura y el dibujo como formas de inspiración para la danza.
- Entender los paralelismos formales, conceptuales, actitudinales y procedimentales entre movimiento y dibujo, danza y pintura.

Contenidos

- Keith Haring: arte al alcance de todos.
- La obra de Keith Haring como arte de la calle, y su relación con la música y la danza urbana, como el *break dance* o el *hip hop*.
- Arte como comunicación, con un significado que puede ser extraído y variado individualmente por cada espectador.
- Arte reivindicativo como protesta contra el abuso y la opresión que sufren algunas personas en la sociedad de consumo capitalista.
- El poder y la capacidad del arte para imaginar, crear otro mundo.
- El artista como intermediario entre el mundo del arte y la sociedad.
- Los dibujos de Keith Haring como líneas continuas y decididas, espontáneas y rápidas, dinámicas y expresivas.
- Pintura como danza, danza como pintura.

¿Quién fue Keith Haring?

Keith Haring nace en Reading (Pensilvania) el 4 de mayo de 1958. Desde pequeño sintió un gran interés por el dibujo, interés que será fomentado por su familia, especialmente por su padre con quien solía pintar de niño. Con dieciocho años, asiste durante un corto periodo a una escuela universitaria de Artes Gráficas Publicitarias en Pittsburgh, que finalmente decide abandonar, y con tan sólo diecinueve años se instala en Nueva York, donde se matricula en la School of Visual Arts. Allí entra en contacto con otros estudiantes, y experimenta con diversas técnicas, desde el vídeo a la *performance*, aunque nunca abandona su verdadera pasión por el dibujo.

Desde sus más tempranos años como estudiante, cree que el arte debe ser accesible a todo el mundo y no sólo a una élite. Huye de los mercados convencionales del arte, de galerías y museos. Le interesa la comunicación con el público, y descubre en los muros de las ciudades y en los carteles del metro, los soportes idóneos para difundir sus ideas artísticas y reivindicativas en plena calle. En su obra refleja las características de la cultura urbana que le rodea y los incesantes cambios de la sociedad norteamericana de su tiempo, que reinterpreta bajo su estilo plástico cercano al cómic y a los dibujos animados, que es la cultura gráfica con la que Haring había crecido. Por otro lado, sus creaciones se caracterizan por un profundo carácter de protesta y crítica social, denuncia la violencia, las injusticias y los abusos de las instituciones del poder, el consumismo salvaje de la sociedad, el poder de los medios de comunicación y la publicidad, pero también sus obras reflejan el amor, la felicidad y la solidaridad. Haring nunca pierde la fe en el arte como herramienta para cambiar el mundo.

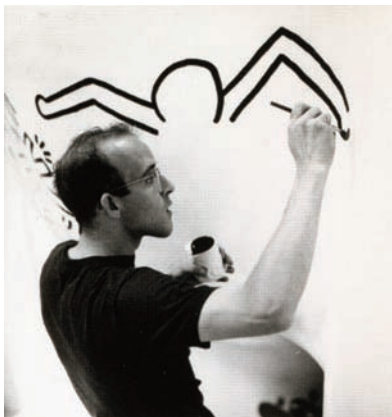
En la década de los ochenta entra en contacto con el ámbito más alternativo y vanguardista del arte neoyorkino, y participa en numerosas exposiciones en los clubs de moda de la ciudad. Consigue cada vez una mayor popularidad y reconocimiento artístico, al tiempo que sigue investigando con nuevos materiales, técnicas y soportes, desde planchas de vinilo fabricadas industrialmente, *graffitis* o el *body painting*, hasta prendas de vestir, automóviles o aeronaves. A pesar de que nunca abandona una continua e intensa experimentación artística, Haring consigue definir un auténtico estilo personal en el que es fácil reconocer sus códigos de identidad. Llama especialmente la atención cómo sus creaciones nunca responden a ensayos o bocetos previos. Es un artista que actúa de modo decidido, que resuelve con facilidad y soltura cualquier reto creativo, es rápido y espontáneo, con una factura siempre impecable, sin fallos ni correcciones. Su obra es rápida y dinámica, en su ejecución y en su recepción: tiene la capacidad de transmitir su mensaje artístico de manera sencilla y directa, comprensible al primer golpe de vista.

Con los años la proyección de su obra es cada vez más internacional, le reclaman desde los museos del viejo continente, viaja a Italia y participa en Bienales de Arte por todo el mundo. Su gran sensibilidad y compromiso social le lleva a colaborar en proyectos benéficos y educativos en los que toma contacto con niños y adolescentes. A través de su obra trata temas de denuncia social, en protesta contra el Apartheid o a favor de la lucha contra el sida. También demuestra una especial debilidad por la danza. Desde su obra más temprana es fácilmente reconocible cómo se inspira en la música y en la danza urbana, el *break dance*, el *hip hop* o la Capoeira. En 1999 se publica un pequeño libro titulado *Dance* en el que se recogen muchas de sus obras en las que aparecen personajes bailando junto a citas del artista en las que deja clara esta influencia, “*Break dance era una inspiración verdadera...por ello mis dibujos empezaron a tener figuras girando sobre sus cabezas o retorciéndose alrededor*”⁴. En estas citas explica cómo su proceso creativo conlleva una gran

implicación corporal, ya que cuando pinta participa en la obra con todo su cuerpo como si de una danza ceremonial se tratase, llegando a considerar esta actuación tan importante como el producto artístico resultante. A lo largo de su carrera realiza multitud de pinturas y esculturas sobre el tema de la danza, y colabora con coreógrafos y compañías de danza, como el Ballet Nacional de Marsella o el coreógrafo Bill T. Jones.

En 1988 conoce su propia infección con el VIH, lo cual lejos de paralizarle, le hace continuar trabajando con mayor vitalidad y energía si cabe. En sus últimos años de vida, su obra adquiere un tamaño monumental con grandes murales o esculturas que expone en espacios públicos como iglesias u hospitales de numerosas ciudades. En 1990, con tan sólo treinta y un años, muere a consecuencia del sida. Pese a su muerte prematura, Haring deja una extensa y variada obra, fruto de diez años de un intenso trabajo artístico, y será un artista reconocido internacionalmente y especialmente querido por el público.

Narrativa visual

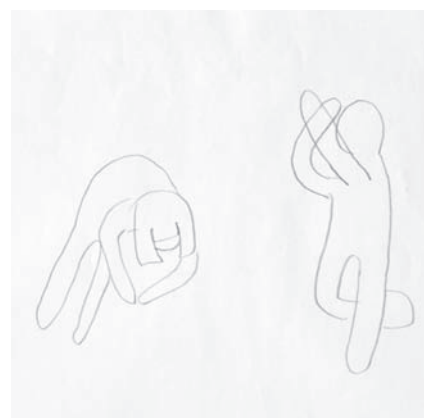


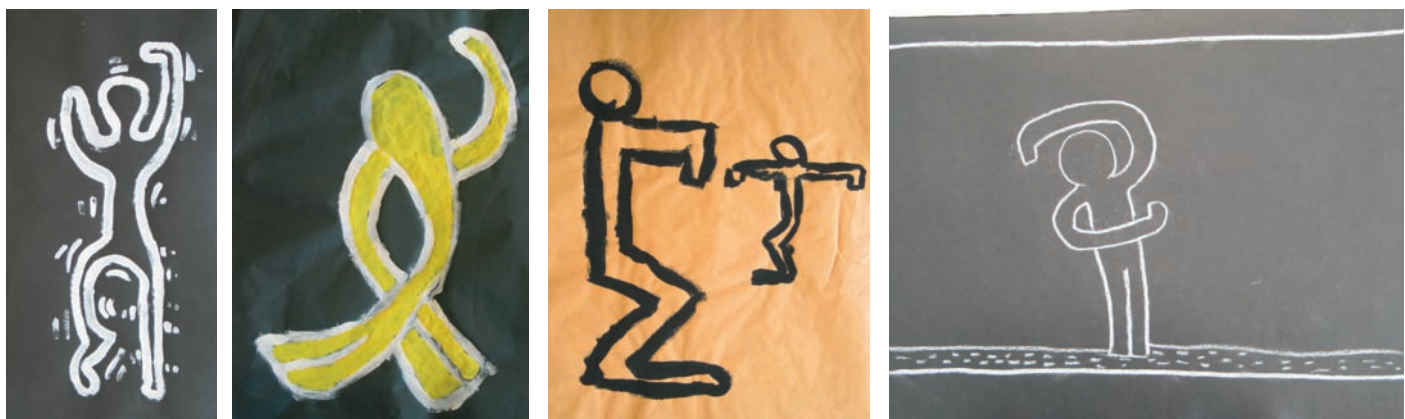
Conocemos al artista Keith Haring
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
Keith Haring firmando uno de sus dibujos sobre vidrio, Tokio, 1988.
Keith Haring trabajando en la Casa del Dragón, Knokke, Bélgica, 1989.
Keith Haring sobre una de sus esculturas de acero en una fundición de Düsseldorf, aprox. 1987.
Keith Haring en el metro de Nueva York, 1983.
Keith Haring: Subway drawings (Dibujos en el metro), 1984.
Keith Haring: Subway drawings (Dibujos en el metro), 1985.
Keith Haring: Dibujo en el metro junto a cartel de circo, 1983.
Keith Haring: Twins (Gemelos), 1988.
Keith Haring: Montreux Jazz Festival, 1983.
Keith Haring: Sin título, 1985.
Keith Haring: Growing from growing suite, 1988.

*Investigamos movimientos
asociados a las posiciones
corporales del material visual*
De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:
*Imágenes del libro Dance de Keith
Haring, octubre 1989.*

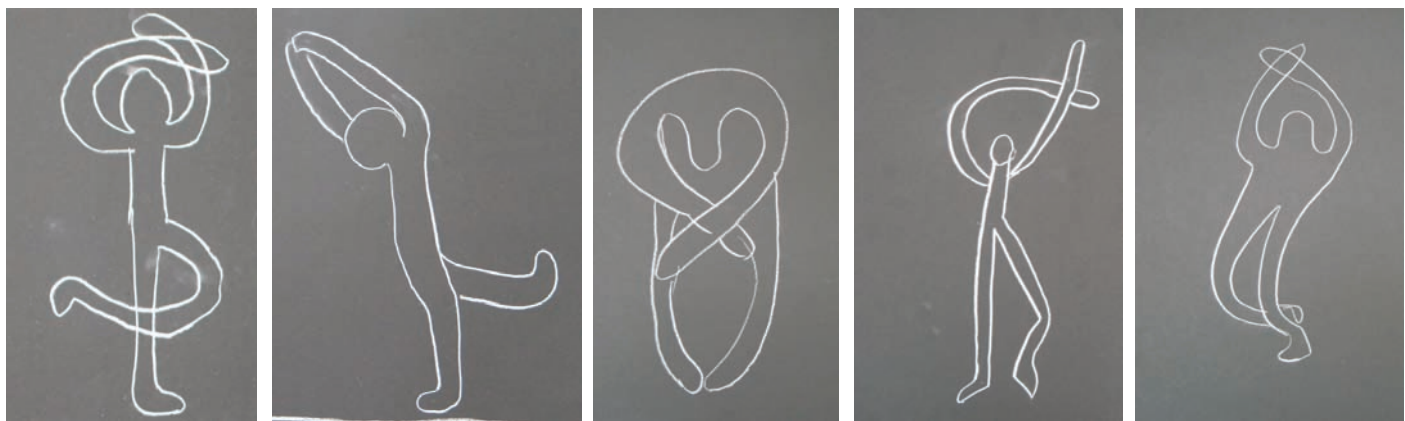


*Realizamos bocetos de las
posiciones y movimientos
encontrados por compañeros y
compañeras*





Interpretación plástica con tizas blancas utilizando líneas fluidas, continuas y sin interrupciones



Nueva interpretación plástica con témperas y cartulinas flúor

Visionamos otras imágenes de Haring en las que aparecen dos o más personajes

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Imágenes del libro *Dance* de Keith Haring

Sin título, 10 de mayo de 1988.

Sin título, 1 de abril de 1988.

Button desing, septiembre 1987.

Sin título, septiembre 1986.

Sin título, noviembre 1988

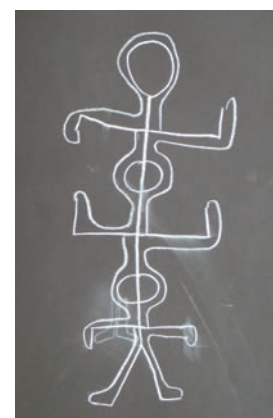
Sin título, octubre 1989.

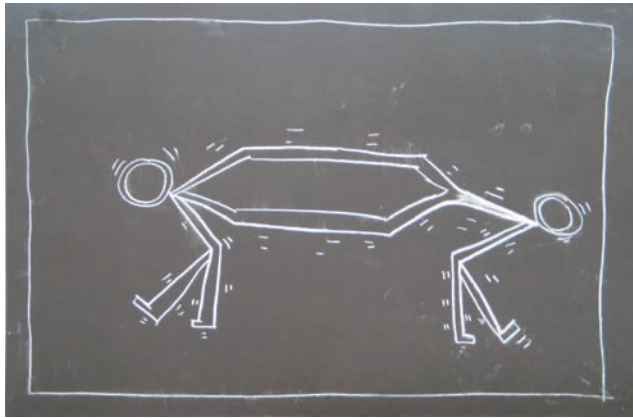


Realizamos una nueva exploración corporal en parejas a partir del material visual

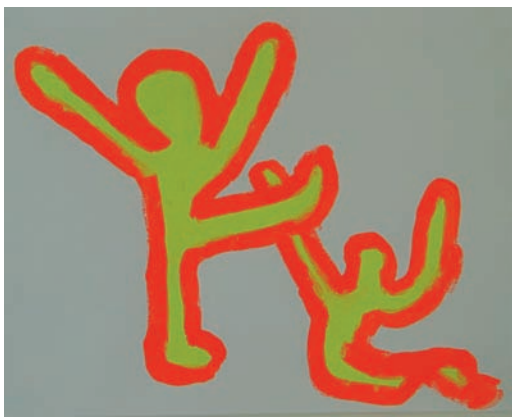


Interpretación plástica con tizas blancas utilizando líneas fluidas, continuas y sin interrupciones





*Nueva interpretación plástica con
témperas y cartulinas flúor*



*Interpretación plástica final con
sprays sobre papel continuo*



Narrativa textual

Esta experiencia fue desarrollada con alumnos de sexto curso de Educación Primaria y primer curso de la ESO. Comenzamos hablándoles del artista Keith Haring. Les contamos aspectos de su vida y las características más destacadas de su obra: la fluidez y continuidad de la línea respecto a la parte más formal, y el carácter reivindicativo de sus mensajes respecto a su lado expresivo y comunicativo. Les explicamos cómo en los inicios de su carrera descubre en las superficies destinadas a la publicidad del metro de Nueva York, que eran cubiertas de papel negro mientras esperaban anunciante, un soporte idóneo para desarrollar su arte urbano. Haring consigue un soporte callejero y público para pintar, que le emparentaba a los graffiteros pero sin hacer un plagio directo de éstos. Sustituye el *spray* por la tiza, destaca sobre el fondo negro y le permite desarrollar sus dibujos a base de líneas continuas y fluidas, sin interrupciones, sin fallos, pero espontáneas y rápidas, pues se exponía a ser descubierto por la policía. Fue multado más de cien veces e incluso fue detenido y llevado a comisaría en una ocasión. El metro se convirtió en su laboratorio de experimentación, en un estudio abierto al público que le permitía un contacto inmediato con los espectadores. Sus mensajes críticos y directos en contra de la sociedad de consumo, estaban pensados para ser comprendidos e interpretados de manera rápida por los usuarios que pasaban con prisas junto a ellos. En algunas ocasiones estructuraba varios dibujos en forma de historia amplia que completaba en diversas estaciones de la red de metro. Estos dibujos del metro, conocidos como *Subway drawings*, pronto adquirieron fama y popularidad, y pese a su fragilidad y volatilidad fueron respetados.

Les explicamos cómo pese a las diferentes técnicas y soportes con los que Haring experimentó, su modo de trabajar se mantuvo siempre constante: primero hacía los contornos de la superficie que quería pintar y luego con unos pocos trazos esbozaba el dibujo que nunca firmaba.

Por otro lado, les hablamos de su interés por la danza, especialmente el baile urbano como el *break dance* o el *hip hop*, para introducir su libro *Dance*. Analizamos entonces con detenimiento las imágenes que contiene, en las que interpreta bajo su propio código, la música y la danza de la calle. Por eso sus personajes irradian dinamismo, energía y movimiento. A continuación leemos y comentamos las citas que se incluyen junto a las imágenes, en las que arte y danza establecen un diálogo entre semejantes. En ellas nos relata su interés por controlar de igual forma su mano izquierda y derecha con el fin de desarrollar un tipo de pintura en la que el cuerpo participe como si realmente bailase. *“Compré tres pinceles que eran aproximadamente de una longitud de tres pies. Es sorprendente sostenerlos en tus manos y moverlos. Siento como si estuviera haciendo una danza ceremonial del palo”*⁵. Haring nos habla de un cuerpo en constante movimiento en su tarea artística de dibujar, considerando este proceso, este acto de pintar, como actuación misma, y dotándole de la misma importancia que la imagen resultante. Considera la pintura y el dibujo como ceremonia, como actuación, casi como ritual, estableciendo una conexión explícita entre danza y pintura: *“Movimiento como pintura. Pintura como movimiento”*⁶. Incluso en una de estas citas se identifica directamente con un bailarín: *“Comparto la misma concepción del espacio y del movimiento y de la estructura que un bailarín contemporáneo. Considero la espontaneidad...la improvisación... la continuidad... y la armonía”*⁷.

Los alumnos y alumnas rápidamente conectan con el espíritu rebelde, reivindicativo y callejero que nos propone Keith Haring. Atraviesan una edad difícil, en el preámbulo de la adolescencia, y ven en este artista un modelo con el que sentirse identificados e identificadas. Los graffitis realizados con pintura de *spray*, los *Subway drawings* en el límite de lo prohibido, la música de la calle, el *hip hop* o el *break dance*, son referencias que les llaman la atención y que sorprendentemente siguen vigentes en nuestras calles, pese a los años transcurridos desde su aparición.

A partir del libro *Dance*, les invitamos a experimentar el proceso contrario al realizado por Haring, transformando sus dibujos de nuevo en danza. Elegimos algunas de las imágenes del libro para que las exploren motriz y corporalmente, e investiguen movimientos asociados a las posiciones que aparecen en las imágenes, como si imaginaran que dichas imágenes son una instantánea de una secuencia coreográfica. Ante sus dudas de cómo llevarlo a cabo, les aclaramos que no deben recurrir a los estilos de baile como el *hip hop* o el *break dance*, sino interpretarlos bajo sus propios códigos, estilos y experiencias personales. Lo importante es inspirarse en las sugerentes imágenes de Haring y dejarse llevar, sin recurrir a movimientos estereotipados ni otras referencias.

Tras esta primera exploración corporal dividimos al grupo en dos, y pedimos a la mitad que realicen bocetos de los movimientos y posiciones encontrados por los compañeros y compañeras. Les recordamos la idea de Keith Haring sobre el dibujo a través de una línea fluida, continua y sin interrupciones. Les proporcionamos tizas blancas para que realicen nuevos dibujos utilizando este material blando y dúctil, que se adapta a la perfección a esas características. Es asombroso

como algunos alumnos y alumnas consiguen una calidad de línea continua con bastante soltura y seguridad, y realizan dibujos de un alto valor artístico que transmiten perfectamente la sensación de dinamismo y movimiento.

En una segunda sesión, agrupamos a los alumnos y alumnas en parejas, para repetir el mismo proceso anterior. Seleccionamos pinturas en las que aparezcan dos personajes en movimiento y tras un breve análisis de las imágenes, les animamos a que se lancen a la exploración en parejas. Para finalizar la experiencia corporal, les pedimos que elaboren una pequeña composición de movimiento utilizando las posibilidades estáticas y dinámicas que han explorado.

Iniciamos la fase de la sesión, retomando los dibujos realizados, que tomamos como parte de un proceso creativo a completar, y les proponemos realizar pinturas de la experiencia corporal, tanto de la fase individual como de la dual, sobre cartulina y papel continuo con témperas flúor, utilizando los colores llamativos y divertidos que nuestro artista solía usar. Recuerdan la experiencia de dibujar con la tiza, pero les resulta difícil conseguir la misma calidad de fluidez y continuidad con la témpera.

A continuación llega el momento más esperado en el que los alumnos y alumnas se van a transformar en auténticos grafitteros. El uso de la pintura en *spray* resulta una motivación enorme para todos y todas, pues es un material muy atractivo que relacionan con la adolescencia, la desobediencia y la rebeldía. Pronto descubren la dificultad de trabajar con esta pintura que no se aplica con pincel y que requiere de fuerza en los dedos para presionar el bote de *spray* y controlar la línea que originan. Esto produce un primer momento de frustración enorme, porque tan sólo uno o dos de ellos y ellas consiguen realizarlo con éxito. Necesitan mucho ánimo y ayuda para recuperar el interés, así que les pedimos que realicen algunos ensayos hasta que tengan dominada la técnica antes de realizar su creación final. Después de algunas pruebas y de nuestro continuo refuerzo positivo conseguimos que sean capaces de acabar su *grafitti*. Una vez concluidas todas las obras, descubrimos y analizamos entre todos y todas la gran expresividad de esta nueva técnica de pintura.

Indicadores de evaluación:

- Realizar comentarios u observaciones que nos lleven a determinar cómo el arte es una herramienta que debería estar al alcance de todas las personas, sin exclusiones de género, edad o condición sociocultural.
- Estar receptivos hacia la obra y la vida del artista Keith Haring, y sus interpretaciones creativas y críticas sobre los incesantes cambios de una sociedad moderna y dinámica.
- Valorar la capacidad del arte para cambiar el mundo, para comunicarse con las personas y para ejercer una influencia positiva sobre ellas.
- Demostrar seguridad y confianza al experimentar la creación como proceso espontáneo, rápido y definitivo en su ejecución.
- Mostrar capacidad para el análisis y la reflexión sobre el cuerpo, su estructura y su dinámica a través del dibujo con diferentes materiales.
- Mostrar habilidades para experimentar y crear movimientos ajustados a pinturas.
- Ser capaces de relacionar los paralelismos formales, conceptuales, actitudinales y procedimentales entre movimiento y dibujo, danza y pintura.

Notas:

¹ Quiero agradecer la inestimable inspiración de la profesora Barbara Haselbach para la elaboración y realización de esta experiencia, que en parte ha sido extraída de sus provechosas enseñanzas.

² Muñoz Molina, Antonio: *La basura y la máscara*, en el periódico *El País*, suplemento *Babelia*, sábado 2 de abril de 2011, p.7.

³ Declaraciones de Keith Haring en 1988. Cit. en Kolossa, Alexandra: *Haring 1958 – 1990: Una vida para el arte*, Colonia, Taschen, 2004, p.21.

⁴ Haring, Keith: *Dance*, Kunstverlag Weingarten, 2000, p.16. (Traducción propia)

⁵ *ídem*, p.27. (Traducción propia)

⁶ *ídem*, p.33. (Traducción propia)

⁷ *ídem*, pp.57-62. (Traducción propia)

Gestos cotidianos transformados en danza: Martha Graham, Merce Cunningham

Gesticular, hacer señas, mímicas o muecas, es uno de los primeros sistemas de comunicación humana, y por ello, resulta tan cercano y divertido para niños y niñas. Los gestos son los movimientos expresivos por excelencia, podemos comunicarnos a través de ellos sin necesidad de recurrir a las palabras. El gesto caracteriza a las personas, bien por las acciones que realicen en su profesión o en su quehacer cotidiano, bien por los aspavientos que suelen acompañar su lenguaje verbal, por eso, podemos reconocer a alguien por los gestos que acostumbra a hacer, que siempre serán diferentes a los de sus semejantes. Por otro lado, en cada cultura las personas poseen hábitos de comportamiento, de movimiento y de expresión corporal que pueden ser consideradas como manifestaciones culturales inherentes al tipo de sociedad a la que pertenecen. Por eso, las conductas y gestualidades corporales que todos los individuos poseen, también vienen determinadas por las normas sociales y culturales de su contexto, que son integradas de manera inconsciente por el sujeto mediante un proceso de mimesis cuya funcionalidad práctica, cultural o estética no se halla exenta de la significación simbólica que cada sociedad específica le otorgue.

El trabajo con los gestos nos ofrecía una doble posibilidad. Por un lado, nos ayudaba a reflexionar cómo la gestualidad corporal es una seña de identidad personal, un ámbito expresivo que nos diferencia y nos hace únicos, que implica y fomenta la diversidad corporal, al tiempo que nos emparenta e integra en nuestra cultura y contexto social. Nos permitía pensar sobre cómo los hábitos gestuales personales y sociales determinan nuestra manera de estar en el mundo, nuestra imagen corporal, nuestras formas de expresión y de emoción, y por lo tanto, son un elemento fundamental para el propio conocimiento y la construcción de la personalidad. Por otro lado, hacer gestos siempre resulta divertido, siempre provoca la sonrisa, porque en el fondo es jugar a aparentar un determinado estado de ánimo o una situación ficticia, es jugar a ser otra persona. La gestualidad corporal se presenta entonces como campo de experimentación, actuación, investigación y representación, como expresión de orden simbólico, cargada de significados personales y sociales, como medio capaz de desarrollar otras posibilidades de ser, de imaginar otro mundo.

El acercamiento a dos grandes bailarines y coreógrafos del siglo XX, como Martha Graham y Merce Cunningham, nos permitía conocer cómo los gestos corporales traspasan el límite de la vida habitual para incorporarse a ese nuevo vocabulario motriz que constituye la danza moderna, y conectar así nuestra experiencia con los grandes protagonistas de la historia de la danza. Sus biografías nos ofrecían ejemplos de cómo fueron capaces de construir formas de creación que tomaban caminos diferentes a los modelos inculcados en su formación como bailarines. Con Martha Graham podíamos conocer cómo en las primeras décadas del siglo pasado los bailarines modernos buscaron conectar la danza con la realidad contemporánea que vivían y, por ello, rechazaron el lenguaje de la danza clásica codificado desde el siglo XVII. En consonancia con la concepción moderna del arte como expresión de la individualidad del artista, los bailarines modernos tuvieron la necesidad de expresar sus emociones, sentimientos, pensamientos y su concepción diferente del arte y de la vida, creando un nuevo lenguaje, una nueva fraseología del movimiento, y buscando nuevos códigos que se ajustaran a su manera individual de sentir y a la necesidad de exteriorizar sus ideas. Queríamos enfatizar el hecho de cómo estos bailarines no querían prescindir al bailar de su personalidad, de sus particularidades individuales con todas sus imperfecciones, pues son precisamente éstas las que impregnan de vida sus movimientos y su forma de danza. No buscaban el cuerpo perfecto, sino el *cuerpo persona*, el cuerpo expresivo.

Por otro lado, queríamos mostrarles cómo Merce Cunningham se interesó desde el inicio de su carrera por las conexiones entre las diferentes artes, y fundamentó su labor creativa en conceptos tomados de la música o las artes plásticas más vanguardistas que trasladó a sus coreografías: la anulación de toda expresividad del objeto-cuerpo, la integración de elementos cotidianos, la indiferencia ante el aura sagrada de la obra o la búsqueda de métodos para eliminar la subjetividad del artista. Estos intereses pronto le distanciaron de las necesidades expresivas de su maestra Martha Graham, y le llevaron a experimentar en sus danzas con la integración de gestos cotidianos, directamente tomados de la vida real, sin modificaciones, ni cambios, de forma paralela a cómo los artistas conceptuales habían integrado los objetos cotidianos en sus obras de arte plástico.

Esta utilización de las acciones cotidianas y del repertorio motriz natural del individuo, presente en los orígenes de la danza moderna y contemporánea, y también en la naturaleza de la danza educativa moderna, nos parecían interesantes herramientas educativas para animar a nuestros alumnos a transformarse en coreógrafos en busca de un lenguaje propio para la expresión creativa de su individualidad, tomando como punto de partida sus acciones funcionales, sus gestos habituales, sus conductas corporalmente interiorizadas, esa suerte de categoría de anti-danza cotidiana. De esta manera presentábamos la danza como un lenguaje al alcance de toda persona, pues todos, de manera consciente o inconsciente,

organizamos nuestro día a día, nuestras acciones, nuestros movimientos, por pequeños que sean, de una manera personal y característica, creando un extenso repertorio propio de movimientos cotidianos que utilizamos habitualmente.

Finalidades

- Experimentar nuestra capacidad de expresión y comunicación corporal a través de los gestos corporales.
- Entender los hábitos gestuales como señas de identidad personal que diferencian a las personas.
- Fomentar la diversidad, la individualidad y la unicidad corporal.
- Pensar en la creación como un proyecto que nos permite la expresión y la comunicación individual o grupal con nuestros semejantes.
- Entender el arte como un medio para interpretar nuestra visión del mundo, para exteriorizar nuestras inquietudes, pensamientos, sentimientos y nuestra concepción de arte y de la vida.
- Entablar puentes entre la danza, la plástica y la música a través de la creación interdisciplinar y la transposición de conceptos artísticos.

Contenidos

- Definición de gesto según Rudolf Laban como movimiento expresivo que se realiza con un segmento corporal que no sostiene el peso del cuerpo.
- Clasificación de gestos corporales: expresivos, descriptivos, simbólicos, plásticos.
- El cuerpo como producto de costumbres culturales de repetición.
- Concepción moderna del arte como expresión individual del artista.
- La interpretación de la realidad en el arte moderno: la visión de lo que sentimos más allá de los que sabemos
- Gestos expresivos transformados en danza en relación a la obra de Martha Graham, y gestos cotidianos transformados en danza en relación a la de Merce Cunningham.
- Conexiones entre música, danza y pintura a través de la reinterpretación de conceptos como la integración de elementos cotidianos en el arte.

¿Quién fue Martha Graham? (1894 – 1991)

Martha Graham es la figura más destacada e influyente de toda la generación norteamericana de la *modern dance*. Se podría afirmar que gracias a esta artista la danza se adentra definitivamente en la modernidad. El resto de las artes ya la habían alcanzado para entonces, pero ninguna de ellas había iniciado su andadura moderna en Estados Unidos y de la mano de una mujer.

Martha Graham no sólo fue una extraordinaria bailarina y coreógrafa, sino también una mujer de su tiempo, sensible a los acontecimientos y consciente de los problemas de la sociedad en la que vive. No quiere contar historias exóticas y lejanas, quiere gritar ante las injusticias sociales que ve a su alrededor. Para ello necesita una nueva forma de danza que esté provista de emociones verdaderamente humanas, que conecte con el público, despierte su curiosidad y le haga reflexionar acerca de la sociedad contemporánea. Busca la inspiración en su mundo interior, sus sentimientos, sus pensamientos, sus deseos, en su experiencia como ser humano y es capaz de crear un nuevo vocabulario estilístico, una técnica corporal propia que la consolida como la más importante creadora e innovadora en el mundo de la danza moderna. Flexibiliza y articula el movimiento de la parte superior del cuerpo, entregando un papel principal a la respiración, la contracción y la relajación. Además desarrolla y experimenta nuevas formas de impulsos, saltos y caídas. En definitiva, crea un nuevo lenguaje expresivo para el movimiento corporal y crea una novedosa técnica capaz de renovar el vocabulario propio de la danza.

Nacida en Pittsburg, Pennsylvania, el 11 de mayo de 1894, su infancia y adolescencia transcurren tranquilamente en el seno de una familia acomodada de la Norteamérica más provinciana. Es la mayor de tres hermanas. Su padre, médico de profesión y especialista en enfermedades mentales, les procura una vida ordenada y metódica, inculcándoles una

estricta disciplina. A la edad de diecisiete años asiste a una representación de Ruth St. Dennis en Los Ángeles y desde ese momento decide que quiere ser bailarina. En 1913 se matricula en la Cummock School de Los Angeles para estudiar teatro y danza, y ese mismo año pierde prematuramente a su padre, quien siempre se había opuesto a que sus hijas se dedicaran a carreras artísticas. Una vez terminados sus estudios, decide entrar en la recién estrenada escuela del Denishawn, donde Ted Shawn la acoge como su alumna, bailarina y colaboradora favorita.

En 1923 abandona el Denishawn convencida de que su carrera debe tomar un camino distanciado del edulcorado romanticismo y exotismo de aquella escuela. Recibe influencias de otras bailarinas como la expresionista alemana Mary Wigman, pero también de sus viajes a Nuevo México, donde queda impresionada por la forma en que los indios articulan sus ritos y tradiciones con la sociedad moderna coetánea. En 1926 presenta sus primeros trabajos, verdaderos manifiestos de protesta en contra de la intolerancia y las injusticias sociales que encuentra en su sociedad. Sus coreografías presentan un estilo de danza tan diferente que los críticos necesitan nuevas palabras para designarlo: *el término modern dance se utiliza por primera vez en abril de 1926 para designar un trabajo de Martha Graham*¹. A partir de 1934 inicia su etapa como coreógrafa social, abordando temas en los que critica la sociedad americana que le ha tocado vivir, así como otras situaciones de sufrimiento en el mundo como es la guerra civil española. Su figura se hace cada vez más famosa y en 1938 crea su propia compañía de danza, a la que va incorporando bailarines que ella misma ha formado. Esta etapa creativa culmina con *Appalachian Spring (Primavera en los Apalaches)*, de 1944, para la que Graham trata una historia relacionada con circunstancias de su propia vida, contra las que se rebela. Emociones y actitudes que retratan la vida en el pasado americano pero que, sobre todo, son universales y comunes a la idiosincrasia del ser humano: soledad, distancia, amor, fe, valor, placer, alegría, miedo, muerte,... ahí radica toda su fuerza.

Martha Graham es una verdadera pionera en su visión de la danza desde un punto de vista abstracto. Le interesa la calidad del movimiento corporal en relación con su fuerza expresiva: quiere transmitir emociones intensas, encontrar la esencia misma del sentimiento o idea que quiere contar. Ya en la década de los cincuenta, su danza evoluciona de manera lógica –gracias a un intuitivo e inteligente desarrollo corporal-cinético–, hacia un lenguaje simbólico, que caracterizará la siguiente etapa creativa, centrada en temas de la mitología y las tragedias griegas. Las emociones más íntimas le llevan a lo más universal.

Con Martha Graham se consolida un nuevo sistema para el movimiento corporal, pero también se consolidan las conexiones de la danza con las artes plásticas. En una ocasión Graham *“había formulado una respuesta al ver el lienzo del pintor ruso Kandinsky que presentaba una mancha roja sobre fondo azul: <<Quiero bailar así>>”*². Su profunda admiración por el arte abstracto de vanguardia le lleva a colaborar con numerosos artistas, de los cuales el escultor Isamu Noguchi será su colaborador más fiel desde sus más tempranas creaciones. Tan larga colaboración fue posible porque Noguchi encontró en el diseño de espacios escénicos un campo de experimentación para sus investigaciones artísticas, trasladando a la escena sus conceptos espaciales sobre figura y abstracción, vacío y plenitud, y estableciendo una intensa interacción entre su producción escultórica y sus creaciones escénicas. Sus elementos escultóricos de formas óseas transformaban imaginativamente la escena y renovaron la concepción artística del espacio escénico para la danza, al tiempo que participaban activamente en la danza interactuando espacial y emocionalmente con el bailarín como prolongaciones de su cuerpo, refugios donde cobijarse o metáforas de sus cuerpos y sentimientos. *“Sus decorados son siempre dinámicos, nunca estáticos, nunca un telón. Sus decorados se transforman en compañeros de los bailarines y revelan una relación formal con cada uno de ellos”*³, afirmaba Martha Graham. Se establece entre ambos una estrecha relación simbiótica de la que se alimentan en su inagotable genialidad creativa. Sus proyectos de colaboración marcan definitivamente las carreras creativas de los dos artistas. Ella no quería decorados, ni vestuarios lujosos, ni tampoco argumentos narrativos, ni historias tradicionales, y las escenografías de Noguchi eran sobrias como desolados paisajes abstractos. Noguchi se adaptaba al estilo conciso, severo y simbólico de Graham: paisajes abstractos para danzas abstractas, escenografías serias para temas serios, todo encajaba. Graham descubre el concepto artístico del espacio vacío como elemento visual activo que interactúa con la dimensión física del cuerpo, mientras él explora una nueva perspectiva en su aproximación al cuerpo y al movimiento en el espacio. Cada uno investigando sobre el trabajo del otro, habían encontrado un lenguaje artístico en el cual, todo elemento, todo gesto, significaba algo, nada era gratuito ni superfluo; había que desnudar la esencia misma de la expresión. Y ambos lo habían encontrado tras su rechazo a la escuela académica: la escultura figurativa, él, la danza clásica, ella.

A partir de mediados de la década de los cincuenta la *Martha Graham Dance Company* realiza largas giras internacionales por Europa y Asia. En 1969, a la edad de setenta y cinco años abandona definitivamente los escenarios, aunque continuará con su actividad como coreógrafa hasta su muerte en 1991 en la ciudad de Nueva York.

¿Quién fue Merce Cunningham? (1919 – 2009)

El bailarín y coreógrafo Merce Cunningham, formado dentro de la compañía de danza de Martha Graham, desarrollará una dilatada carrera independiente de ésta, en la que llega a cuestionar los fundamentos ideológicos de la gran dama de la *modern dance*. Cuesta creer que un bailarín formado en el seno de la *Martha Graham Dance Company* llegara a enfocar la danza de un modo tan distinto al de su maestra, desarrollando un estilo tremendamente personal, original, creativo y, como veremos, antinómico.

Desde muy joven, Cunningham va a mostrar una inusual apreciación de las artes y de sus posibilidades de conexión. En 1939, cuando comienza a bailar en la compañía de Graham, investiga sobre modelos de integración artística totalmente diferentes a los que conoce de la coreógrafa. Mientras ella tiene que supervisar cada detalle, tiene que controlar cualquier elemento que intervenga en sus obras, es la coreógrafa, la directora artística y la principal bailarina, porque la totalidad del conjunto debe estar al servicio de la intención expresiva que busca, Cunningham otorga a sus cómplices-colaboradores plena libertad para sus creaciones y considera a todos los bailarines como solistas. Abandona el estilo dramático y narrativo de Graham y disfruta experimentando con los movimientos, no con los sentimientos. No le interesan las grandes tragedias, ya sean clásicas o contemporáneas. Elimina cualquier intención expresiva en sus danzas, así como la intensidad dramática de las interpretaciones.

Nacido en Centralia, Washington en 1919, comienza sus estudios de danza a los doce años de edad. En 1937 ingresa en la Cornish School de Seattle, para estudiar teatro y allí conoce al músico John Cage, pianista y compositor acompañante de las clases de danza de esta escuela. Este encuentro marcará las carreras de ambos artistas, que desde 1942 comienzan a colaborar artísticamente. En 1944, año en que Merce Cunningham abandona la *Martha Graham Dance Company*, presentan en Nueva York seis piezas bailadas para las que música y danza han sido compuestas de manera independiente pero bajo una estructura temporal prefijada, de tal modo que el esquema musical y el coreográfico sólo establecen relación en algunos puntos. Con estas primeras experiencias, Cunningham comienza a perfilar las claves estilísticas que constituirán su concepción de la danza bajo la influencia de los principios estéticos y conceptuales de Cage. A partir de 1951, comienza a utilizar el azar como medio para definir y organizar sus coreografías: desde la propia creación de los movimientos, eligiendo aquellas partes corporales que deben movilizarse, o el orden de las secuencias coreográficas, hasta el espacio donde se van a ejecutar o el número de bailarines que van a participar. Cage utilizaba sonidos ambientales mientras Cunningham trabajaba con gestos cotidianos; cualquier movimiento era válido para empezar a coreografiar, cualquier sonido, cualquier imagen. “*Merce Cunningham se convirtió en un <<voyeur>> y <<coleccionista>> de movimientos <<observando a la gente de la calle por la ventana de mi estudio>>*”⁴. Le interesa el movimiento en sí mismo, no como representación o expresión de la subjetividad del bailarín o del coreógrafo, sino como afirmación del presente más radical, tomando el cuerpo como un objeto, y no como sujeto, que se mueve en el tiempo y en el espacio. Ese debe ser el punto de partida: un paso, un movimiento, y a partir de ahí, toda la experimentación que permitan las limitaciones corporales. “*Una determinada danza no se origina en un pensamiento mío sobre una historia, un estado de ánimo o una expresión. Cualquier idea respecto a estados anímicos, historia o expresión considerada por el espectador es un producto de su mente, de sus sentimientos, y es libre de actuar en consecuencia*”⁵.

Con estos nuevos métodos de trabajo, Cunningham descoloca todo movimiento o gesto originado desde una intención racional, ampliando de una manera revolucionaria las posibilidades hasta entonces conocidas para el lenguaje de la danza. Su técnica corporal combinaba de una manera personal diferentes técnicas y estilos: la independencia de cada parte corporal, con la expresividad del torso que le proporcionaba la *modern dance*, las ejecuciones técnicas y precisas del ballet clásico para las extremidades inferiores, o la integración de pasos y gestos tomados directamente de la vida cotidiana. Cage y Cunningham forman una sólida pareja artística, y también sentimental, desarrollando una interesante carrera artística de colaboración que se prolongarán durante casi cincuenta años. Experimentan con diferentes métodos de trabajo, en los que Cunningham reivindica la autonomía e identidad de la danza como elemento independiente de la música y el arte, liberándola de cualquier referencia externa. La trascendencia de sus obras y sus planteamientos artísticos marcará la evolución de la danza contemporánea y del arte actual.

Desde 1952 se une a ellos el pintor Robert Rauschenberg. Cunningham, Cage y Rauschenberg compartirían, además de una duradera amistad, una profunda complicidad en la manera de entender el arte y el proceso creativo. A partir de entonces, el artista Robert Rauschenberg colaboraría intensamente con la compañía de danza de Merce Cunningham realizando más de una veintena de escenografías entre 1954 y 1964, en las que supo integrar sus *combine paintings* y *assemblages*. Cunningham, Cage y Rauschenberg estaban transformando los vínculos que tradicionalmente habían

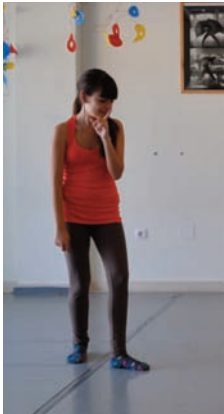
relacionado danza, música y escenografía, permitiendo que en sus creaciones cada una de ellas se desarrollase de manera autónoma y libre, eliminando ataduras e influencias, pero siempre desde un profundo respeto cargado de paralelismos y afinidades. Coreografía, partitura y decorados se crean como entidades propias e independientes. La única relación que llega a haber entre ellas es la de coexistir simultáneamente en un mismo espacio y tiempo, y en varias ocasiones, esta puesta en común no se produce hasta el mismo día del estreno: los bailarines no llegan a oír la música hasta la primera actuación. Las relaciones de los diferentes lenguajes artísticos deben establecerse dentro de un plano de equivalencia horizontal y no de jerarquía vertical, para que se puedan desarrollar libremente en igualdad: sonidos y silencios, gestos y acciones, objetos y espacios. Cualquier material o método es válido para la creación estructurada mediante una relación casual entre los elementos, que permite nuevas dialécticas y reciprocidades entre ellos.

Hasta mediados de la década de los sesenta, la compañía de Cunningham no obtiene un reconocimiento artístico serio, pues al público le cuesta conectar y comprender una forma de danza que rompe definitivamente con las nociones hasta entonces conocidas para este lenguaje. A partir de entonces realizan extensas giras internacionales con las que cosechan un gran éxito y proyección artística. En 1967 Cunningham solicita a su amigo Jasper Johns como consejero artístico, y éste pide la colaboración de artistas plásticos como Frank Stella, Andy Warhol, Robert Morris o Bruce Nauman. En 1968, Jasper Johns le propone a Merce Cunningham realizar una obra homenaje al padre del arte conceptual, Marcel Duchamp, por el que ambos sentían una gran afinidad, pues compartían muchas de sus concepciones artísticas: la anulación de toda expresividad del objeto-cuerpo, la integración de elementos cotidianos en el arte, la indiferencia ante el aura sagrada de la obra o la búsqueda de métodos para eliminar la subjetividad del artista. Obtienen el consentimiento del artista y crean una obra, titulada *Walkaround Time*, a cuyo estreno en Nueva York asistirá el propio Duchamp.

Narrativa visual



Gestos expresivos que muestran sentimientos, pensamientos o estados de ánimo sin palabras



Gestos que representan un oficio

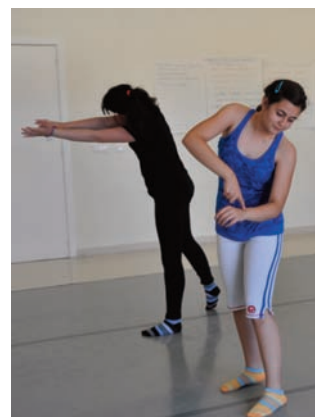
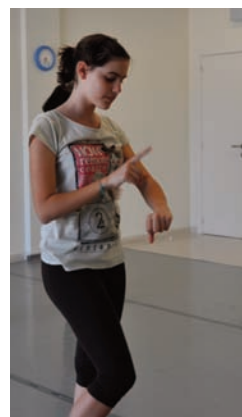


Transformamos un gesto modificando su amplitud, tamaño, energía, velocidad o incluyendo locomoción o repetición:

*¡Qué cansada estoy!
(Me quito el sudor de la frente con el dorso de la mano)*



*¡Qué tarde es!
(Señalo mi reloj con el dedo índice)*



*¡Y yo que sé! o ¡Déjame en paz!
(Levantamos un brazo con energía)*

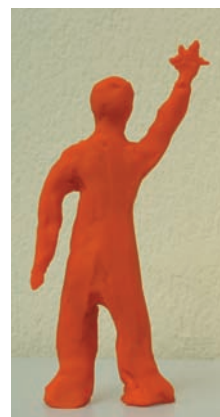
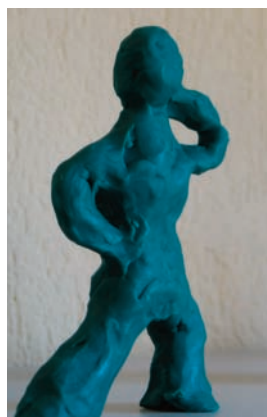




Posiciones gestuales a partir de frases expresivas (De izqda. a dcha. y de arriba a abajo):
 “¡Déjame en paz!”,
 “¡Qué calor hace!”,
 “¡Hoy empiezan las vacaciones!”



“No tengo ni idea”,
 “Déjame pensarlo...”,
 “¡Qué susto!”,
 “¡Qué sueño!”



Representamos algunas posiciones gestuales experimentadas (De izqda. a dcha. y de arriba a abajo):
 “¡Qué cansada estoy!”,
 “Déjame pensarlo...”,
 “Uppsss! se me olvidó...”,
 “¡Hola! ¡Estoy aquí!”
 “¡No me lo puedo creer!”



En parejas realizamos un diálogo a través de gestos expresivos, abstractos o plásticos

Conocemos a la bailarina Martha Graham

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

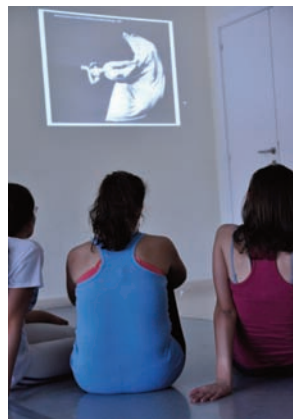
Barbara Morgan: Martha Graham en Letter to the world (Carta al mundo), 1940.

Martha Graham, s/f.

Barbara Morgan: Martha Graham en Lamentation (Lamento), 1935.

Escena de Appalachian Spring (Primavera en los Apalaches), 1944.

Martha Graham en Phaedra, 1962.



Conocemos al bailarín Merce Cunningham

De izqda. a dcha. y de arriba a abajo:

Richard Rutledge: Merce Cunningham en Antic Meet (Encuentro Primitivo), 1958.

Timothy Greenfield-Sanders: John Cage, Merce Cunningham y Jasper Johns en 1989.

Robert Rauschenberg: escenografía para Minutiae, 1954.

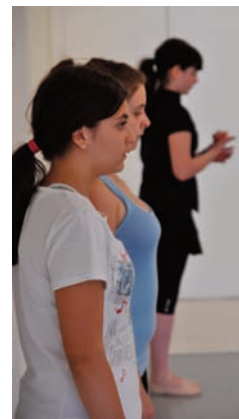
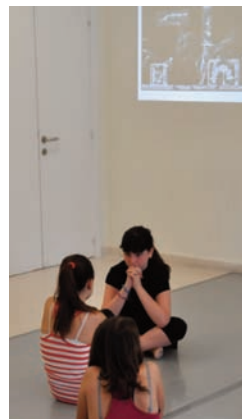
Farrell Grehan: Summerspace, 1958.

James Klosty: RainForest, 1968.

Esena de Variation V, 1965.

James Klosty: Walkaround Time, 1970.

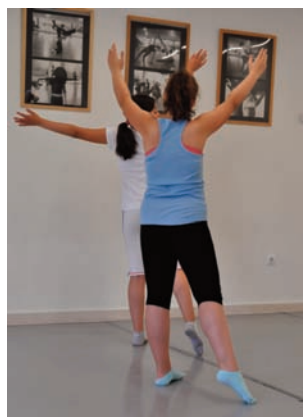




Intercambiamos ideas para la composición de movimiento y elegimos qué método de azar vamos a utilizar para organizar la segunda parte de la coreografía: número de movimientos, segmentos corporales que los ejecutan, forma al unísono, en canon o de manera independiente, manera de utilizar el espacio, etc.



Secuencia coreográfica en parejas con gestos expresivos, abstractos y cotidianos



Muestra a los compañeros y verbalización de la experiencia

Narrativa textual

Esta experiencia se desarrolla con alumnas de primer y segundo curso de la ESO. Comenzamos movilizand o a todo el grupo a través de gestos: acercarse, alejarse, girar, saltar, caminar, finalizar, repetir. Tras esta breve introducción al tema les preguntamos: ¿Qué es un gesto? Surgen definiciones espontáneas: *“cosa que haces para explicarte mejor”, “movimiento que expresa algo”, “movimiento característico de una persona”*. Nosotros les damos la definición exacta: acción expresiva que se realiza con una parte del cuerpo que no soporta peso.

Les mostramos diferentes gestos para que adivinen su significado: encogerse de hombros, chasquear los dedos, suspirar, golpear la mano con la frente, golpear el dedo índice sobre la sien, bostezo, miramos el horizonte, nos retiramos el sudor, nos tapamos la boca con sorpresa o susto, sacudimos la mano, señalamos el reloj, tiritamos, golpeamos el pie esperando, arqueamos la espalda, saltamos para alcanzar algo, golpeamos con la mano para matar un mosquito, etc.

Todos imitan la batería de gestos mostrada y seleccionamos cuatro de éstos u otros gestos para crear una pequeña secuencia de movimiento, una pequeña historia con gestos mímicos. Nuestra historia habla de un señor que tiene prisa porque llega tarde: primero miramos el reloj y llevamos la mano a la frente constatando, sorprendidos, lo tarde que es, recogemos rápidamente con los brazos cosas que necesitamos llevar, nos limpiamos el sudor de la frente con el dorso de la mano y finalmente suspiramos antes de echar a correr. Para la ejecución de la historia damos una frase de 8 tpos. a cada gesto. Aquellos gestos que implican un movimiento continuado se mantienen durante toda la frase, mientras que los que llevan implícitos un gesto más corto nos llevan a una posición de quietud expresiva que debemos mantener durante los 8 tpos.

Tras esta primera exploración grupal, les preguntamos: ¿Qué gestos habéis observado esta semana? *“Un profesor que regañaba a un alumno con un lápiz en la mano”, “golpear una mesa con los dedos por aburrimiento”, “apoyar la babilla sobre la palma de la mano esperando o pensando”, “alguien que desvía la mirada por vergüenza”, “yo cuando estoy nerviosa sacudo muy rápido la pierna”, “alguien que se lleva el índice a la boca para mandar callar”, “cuando queremos decir que queremos acabar algo marcamos una línea recta con la mano”*

Les proponemos entonces una exploración individual, repartidos homogéneamente por todo el espacio del aula. Primero les pedimos que busquen y ejecuten diferente gestos expresivos para decir algo sin palabras. Incentivamos su investigación gestual animándoles a que prueben gestos con diferentes segmentos corporales. En segundo lugar les proponemos que realicen gestos para representar un oficio. Dividimos el grupo en dos para que unos se observen a otros y puedan adivinar las profesiones representadas: una profesora que escribe en la pizarra, una mujer que explica el tiempo meteorológico en la televisión, una azafata de vuelo que escenifica con señales las normas de seguridad aéreas, una administrativa que escribe en el ordenador, etc.

Para continuar con nuestra exploración gestual, les pedimos ahora que elijan algún gesto y prueben a transformarlo modificando su amplitud, tamaño, energía, velocidad o incluyendo locomoción o repetición, ¿perdió su significado? Finalmente les proponemos una transformación más exagerada, hasta convertir el gesto original en un movimiento plástico, más bailado, sin preocuparnos de que pierda la expresión inicial. Prueban con diferentes gestos y eligen tres de ellos para mostrar a las compañeras una pequeña composición creativa de movimiento a partir de los tres gestos transformados y ejecutados de manera consecutiva. Los espectadores juegan a adivinar el gesto original que provocó el movimiento finalmente encontrado.

Una de las alumnas se muestra más vergonzosa y bloqueada de lo habitual durante esta sesión. Cuando muestra ante sus compañeras su improvisación creativa, realiza movimientos poco precisos y sin ninguna convicción. Cuando le preguntamos nos dice que no tiene imaginación para realizar la actividad propuesta y que no se le ocurre nada. Ante las dificultades que siente para realizar la propuesta con éxito, se nos ocurre que entre todas podemos ayudarla y entonces pedimos al resto del grupo buscar posibilidades de modificación a partir de los gestos seleccionados por esta alumna: me retiro el sudor de la frente con el dorso de la mano, señalo el reloj con el dedo índice. Como le falta un tercer gesto, tomamos uno que espontáneamente realiza levantando con energía su brazo como queriendo decir *“y yo que sé”* o *“déjame en paz”*. Finalizamos así nuestra sesión mediante una pequeña improvisación grupal en la que cada una investiga las oportunidades que estos tres gestos reales nos ofrecen para crear una interpretación bailada. Para superar los bloqueos o vergüenzas observadas, se colocan en una formación circular y comienzan su improvisación mirando hacia el exterior, dando la espalda a las compañeras.

Iniciamos la segunda sesión realizando un calentamiento que nos sirve para recordar lo trabajado anteriormente. Todas caminan por el espacio del aula durante una frase de ocho pulsos y se detienen durante la siguiente frase para ejecutar algún tipo de gesto. Para estimular las posiciones gestuales introducimos algunas frases expresivas: “No tengo ni idea”, “Déjame en paz”, “¡Uy! qué tarde es”, “Déjame pensarlo...”, “¡No me lo puedo creer!”, “¡Qué frío!”, etc.

Tras este breve recordatorio, volvemos a refrescar la definición de gesto e introducimos una clasificación de tipos de gestos a partir de la variedad gestual explorada en la sesión anterior. Definimos gestos: expresivos, descriptivos, abstractos, plásticos. Elegimos alguna de las posiciones gestuales experimentadas y les proponemos representarla a partir de una forma escultórica realizada con plastilina. Les pedimos que interioricen y memoricen bien la posición elegida antes de trasformarla en una figura tridimensional. Para ello pueden realizar la posición corporal tantas veces como necesiten, desarrollando a través de esta tarea su conciencia kinestésica.

Nos dividimos en parejas, para retomar el ejercicio de calentamiento. Entonces realizamos juntas la locomoción, dirigiéndola cada vez una de las dos, y nos detenemos para realizar un diálogo de gestos expresivos, abstractos o plásticos, repitiendo varias veces el proceso que en este caso no está marcado por frases de tiempo precisas.

A continuación les hablamos de Martha Graham y Merce Cunningham. Tras introducir sus trayectorias vitales y artísticas, las alumnas se sorprenden principalmente por las extraordinarias capacidades físicas que ambos bailarines demuestran en las diferentes imágenes que les mostramos, y se interesan por el hecho de que ambos se rebelasen de una manera tan determinante y radical ante su periodo formativo, e incluso ante su educación familiar, en el caso de Martha Graham. Reparamos en los diferentes estilos que nos presenta cada uno de ellos y analizamos la forma que tienen de insertar el gesto en sus danzas. Martha Graham busca el gesto más expresivo, sin caer en florituras ni superficialidades. Quiere el gesto preciso, conciso, intenso, con toda la carga dramática que necesite para expresar sus ideas y pensamientos, mediante piezas narrativas que nos cuentan historias contemporáneas de las injusticias sociales que vive a su alrededor. Por eso, para ella todos los gestos son necesarios para la interpretación, y están ahí para significar algo, nada es gratuito. Hablamos de una de sus más importantes coreografías *Appalachian Spring (Primavera en los Apalaches)*, de 1944, en la que Cunningham baila en el papel de predicador. Es la evocación de la primavera en Pennsylvania, donde Graham había pasado su infancia educada bajo la más estricta tradición puritana. Esta pieza representa el espíritu rebelde e inquieto que había tenido en su juventud y en ella se rebela contra el alma intolerante del puritanismo americano, con una danza de movimientos concisos pero significativos, expresivos pero sin adornos, directos e intensos, enfatizando los rasgos y los sentimientos de cada uno de los personajes. Además, les subrayamos cómo su danza evoluciona con los años hacia un lenguaje cada vez más simbólico y abstracto.

Por otro lado, les contamos cómo el movimiento en Cunningham se origina en el gesto cotidiano, sencillo y natural. Y en contraposición a las coreografías de Graham, Cunningham no persigue ninguna intención narrativa o expresiva. Es como si sus danzas se ejecutaran con la única motivación de existir como movimientos inscritos en un tiempo y un espacio, cualquier tiempo y cualquier espacio, sin preocupación alguna por poseer una estructura ordenada o lógica, más allá de la lógica del momento presente. Les explicamos cómo Cunningham se interesa por la interrelación de las artes, y cómo colabora intensamente en sus proyectos artísticos con los músicos y artistas plásticos más vanguardistas, especialmente con Cage, Johns y Rauschenberg, quien fue algo más que el simple colaborador-escenógrafo de Cunningham. Rauschenberg se interesa y compromete profundamente con la danza y con los bailarines con los que trabaja. A partir de 1961 participa en las giras de la compañía de Merce Cunningham y, al tiempo que se convertía en un pintor de fama, viajaba en la furgoneta Volkswagen con Cunningham y el resto del equipo. Al llegar al lugar de la representación, Rauschenberg era el encargado de las relaciones con el personal del teatro, así como de limpiar, organizar y montar el escenario y las luces. Durante los tres años siguientes viajó de esta manera con la compañía por todo E.E.U.U. reduciendo las escenografías a telones, mallas y medias teñidas, como en *Summerspace (Espacio de Verano)* de 1958, debido en parte a la falta de espacio en la furgoneta: transportaba el equipo de sonido, los decorados, vestuarios, los equipajes personales, además de gran cantidad de comida.

Para finalizar la exposición nos detenemos en la coreografía *Walkaround Time*, para la que Johns realiza la escenografía adaptando el cuadro *La mariée mise à nu par ses célibataires, même* (1915-1923), de Marcel Duchamp, mediante una serie de *cajas* de plástico transparentes, sobre las que ha serigrafiado las diferentes imágenes de la obra, que se mueven en el escenario emulando la famosa pintura. Les hablamos del concepto duchampiano del *ready-made*, y el famoso urinario de Duchamp. Para que entiendan cómo Cunningham traslada a su coreografía este concepto duchampiano: al inicio de la pieza los bailarines realizan sobre el escenario sus ejercicios diarios de calentamiento, gestos cotidianos que

todo bailarín repite varias veces al día, llevados directamente al escenario sin modificaciones, sin variación alguna introducida por parte del artista; en otro momento el coreógrafo se acucilla quitándose un par de medias y poniéndose otras, denominando directamente a esta parte de la coreografía como *ready-made*; en la parte central, se desarrolla un intermedio, en el que *los bailarines se visten, se sientan y conversan o deambulan por el escenario, con la melodía de música de cóctel*; a continuación, otra pintura de Duchamp *Un descendant un escalier* de 1912, se toma como inspiración para un solo en el que *Cunningham se cambia de ropa mientras corre sin desplazarse*⁶.

Les invitaremos a crear una interpretación creativa de las ideas y conceptos extraídos de las obras de Martha Graham y Merce Cunningham. En parejas, les pedimos que realicen una pequeña secuencia coreográfica que se dividirá en dos partes. La primera basada en el gesto expresivo: una pequeña historia narrativa a partir de gestos y posiciones de quietud expresiva que aporte cada uno y sus posibles transformaciones abstractas. El tema debe estar relacionado con sus preocupaciones personales o sociales, extraído de sus vivencias, con un claro objetivo narrativo. Todos los gestos que utilicen deben ser puestos al servicio de la historia, deben significar algo con el fin de que el público entienda su mensaje.

La segunda parte de la secuencia coreográfica será una propuesta realizada a partir de decisiones hechas al azar: desde el número de movimientos, los segmentos corporales que los ejecutan, la forma al unísono o en canon o de manera independiente, la manera de utilizar el espacio, etc. Todo debe ser acordado mediante métodos de azar. Para finalizar esta segunda parte de su coreografía, deberán introducir un gesto cotidiano en estado puro, es decir, sin transformación alguna, ejecutando la acción tal y como la realizan en su cotidianeidad. Tras un tiempo para que desarrollen sus composiciones de movimiento, éstas son puestas en común y mostradas al resto de compañeras. Entonces abrimos un pequeño debate sobre los momentos más curiosos y se preguntan unas a otras con curiosidad sobre el significado de las historias o los métodos de azar utilizados. Resulta interesante cómo cada pareja ha resuelto este procedimiento con sus propias reglas —el número de letras de su nombre, su fecha de nacimiento, la suma de sus hermanos o una simple partida de chinos—, para encontrar un número al azar.

Por último, les propondremos trasladar su experiencia con los gestos corporales a una obra plástica en tres dimensiones, creando una escultura con plastilina que refleje un gesto cotidiano expresivo. Les pedimos que sea una pieza construida desde un volumen único, del que irán extrayendo y modelando la figura deseada. Mediante esta actividad más tranquila y sedentaria, se relajan y se dejan llevar por sus manos a través de las cuales piensan y reflexionan una vez más sobre nuestro tema de trabajo. Los pequeños personajes de plastilina se transforman en el vestigio, la huella que permanece de nuestra efímera experiencia coreográfica.

Un tema corporal y dinámico como el gesto expresivo no podía ser abordado más que a través de la propia vivencia y experiencia. Descubrir nuestros gestos cotidianos es descubrir una parte de nosotros mismos, de nuestra manera de movernos, de nuestra forma de actuar ante ciertas situaciones. Y es también jugar a ser otros cuando imitamos los gestos de otras personas, transformándonos en ellas, descubriendo otras personalidades. Quizás creadores de gestos, porque no, tal y como hacían Martha Graham y Merce Cunningham. Es en definitiva, servirnos del arte para conocernos un poco mejor e identificarnos con nuestro ser. Es asumir el arte como fuente de conocimiento, de disfrute y de desarrollo personal.

Indicadores de evaluación:

- Mostrar interés y curiosidad hacia la obra de dos bailarines y su utilización de los gestos corporales: Martha Graham y sus gestos expresivos transformados en danza, Merce Cunningham y sus gestos cotidianos integrados en las coreografías.
- Aceptar la diversidad, la individualidad y la unicidad corporal.
- Realizar comentarios u observaciones que nos lleven a determinar cómo la creación es un proyecto que nos permite la expresión y la comunicación individual o grupal con nuestros semejantes.
- Mostrar capacidad para la expresión, comunicación e identidad corporal a través de los gestos corporales.
- Realizar comentarios u observaciones que nos lleven a determinar cómo el arte es un medio para interpretar el mundo, para exteriorizar inquietudes, pensamientos, sentimientos y nuestra experiencia del arte y de la vida.
- Ser capaces de relacionar la danza, la plástica y la música a través de la creación interdisciplinar y la transposición de conceptos artísticos.

Notas:

¹ Baril, Jacques: *La danza moderna, op. cit.*, p.15.

² Cit. en Gardner, Howard: *Mentes Creativas, op. cit.*, p.293.

³ Cit. en Hunter, Sam: *Isamu Noguchi, op. cit.*, p.68. (Traducción propia)

⁴ Scheit, Stefanie: *La autonomía de los elementos coreográficos*. En Schmidt, Eva (comisaria): *Ver bailar, op. cit.*, p.11. (Cit. n.8)

⁵ Cunningham, Merce: *La coreografía y la danza*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham, op. cit.*, p.35.

⁶ Carroll, Noël y Banes, Sally: *Cunningham y Duchamp*. En Celant, Germano (editor): *Merce Cunningham, op. cit.*, p.176.

Evaluación de las experiencias educativas

Tal y cómo determinamos en los criterios de evaluación expuestos en nuestra propuesta curricular, algunos de los objetivos y contenidos que nos hemos marcado tienen una naturaleza inmaterial e intangible. Esto nos lleva a evaluar además del resultado final obtenido, esto es, las producciones artísticas elaboradas, el proceso educativo vivido, valorando dentro de nuestras posibilidades si ha resultado significativo para el alumno o alumna, y cómo ha sido la incidencia de la experiencia en su desarrollo cognitivo, físico-corporal y afectivo-emocional.

Para ello, hemos considerado una serie de categorías o indicadores observables de evaluación comunes a todas las experiencias, que engloban de alguna manera aquellos que previamente determinamos para cada una de ellas:

- capacidad perceptiva
- vivencia corporal y percepción cenestésica como camino para el conocimiento
- grado de captación de contenidos y conceptos
- adquisición de destrezas y habilidades
- capacidad para la observación, el análisis y la reflexión
- asimilación de conocimientos sobre artes plásticas y danza
- interiorización de valores
- capacidad para la interpretación, la expresión personal y la creatividad
- enriquecimiento de la expresión creativa y la comunicación artística
- seguridad, autonomía y confianza en la propia experimentación, investigación, creación y expresión
- capacidad para el contacto, la confianza y la coordinación con los otros u otras
- conexiones entre las artes plásticas y danza: comprensión y experimentación de paralelismos formales, conceptuales, expresivos, funcionales y procedimentales
- habilidades para la trasposición creativa entre los dos lenguajes artísticos
- sensibilidad estética
- disposición para la creación en grupo: respeto, tolerancia, cooperación, diálogo, negociación.
- grado de implicación y compromiso con la actividad
- motivación, satisfacción y disfrute
- valoración y actitud hacia el trabajo propio y/o ajeno
- educación y desarrollo personal a través del arte

Para la valoración de tales categorías ha sido importante una serie de herramientas de evaluación, como la observación y el análisis del proceso de trabajo, los intercambios orales con los alumnos y alumnas, la valoración de las producciones artísticas obtenidas y la documentación mediante vídeo o fotografía de las diferentes fases de la experiencia. De todas ellas, el intercambio dialéctico con los alumnos y alumnas ha sido el método más provechoso para evaluar el modo en que han sido adquiridas o redefinidas las construcciones mentales y los conocimientos extraídos a partir del tema de trabajo y los valores personales o sociales interiorizados, así como las actitudes e intereses manifestados por los alumnos y alumnas y el grado de implicación y satisfacción de los mismos y las mismas. Por otro lado, siendo la nuestra una investigación basada en las artes de tipo cualitativo, de entre todas las estrategias utilizadas para la recogida de datos hay que destacar la observación del proceso, o metodología observacional como algunos autores califican, realizada por un observador participante, que en este caso ha sido el propio docente-investigador.

Nuestra opinión e interpretación de las experiencias educativas ha quedado plasmada a través de narrativas biográficas o auto-etnográficas, que algunos autores denominan como método biográfico en educación, así como narrativas visuales. Estas narrativas asumen el relato de la experiencia desde un punto de vista subjetivo, el nuestro como investigadores-docentes, que permite una interacción constante entre la recogida de información y su análisis, dotando a la investigación de un carácter auto-reflexivo y crítico. A lo largo de las diferentes experiencias nos hemos encontrado con una serie de problemáticas y dilemas que no siempre hemos podido solucionar con eficacia y que tienen que ver con algunos aspectos como: la adecuación de los espacios a las necesidades y la naturaleza de la actividad, la posibilidad de trabajar con un grupo de seguimiento con el que evaluar los resultados a más largo plazo, o las dificultades metodológicas relacionadas con el uso de mecanismos de actuación derivados de un proceso que trabaja con sentimientos, ideas, imágenes, silencios, diálogos, escuchas, acciones y todas las interacciones posibles entre estos elementos, así como la tensión provocada a partir de la exigencia técnica y artística a la cual nos enfrentamos al exponer las composiciones creadas ante un público externo y ajeno al proceso.

De modo general, pese a las dificultades encontradas, podemos afirmar que la evaluación de las experiencias educativas ha sido muy satisfactoria. Se han cumplido las finalidades y contenidos propuestos, y la valoración de todos los indicadores de evaluación arriba mencionados ha resultado positiva. Podemos concluir afirmando que todos y cada uno de los participantes han progresado en sus capacidades y conocimientos a partir de su nivel inicial y en función de sus posibilidades. Esto ha quedado comprobado de manera más evidente en aquellos grupos con los que hemos trabajado de manera continuada y con los que hemos realizado una serie de evaluaciones cuatrimestrales principalmente orientadas a la información para padres y madres. Con ellos hemos podido realizar varias de las experiencias expuestas manteniendo el mismo grupo de alumnos y alumnas. Hemos podido verificar cómo los alumnos y alumnas participantes en estas experiencias educativas han aprovechado la oportunidad de investigar, experimentar, reflexionar y crear, corporal y plásticamente, disfrutando y ampliando sus capacidades en ambos campos artísticos y enriqueciendo su desarrollo personal y madurativo.

Por otro lado, consideramos que realizar una valoración más exhaustiva y profunda de nuestra observación participante sólo sería posible a largo plazo, constatando el valor significativo de las experiencias en la vida y en la educación de los alumnos y alumnas. Cada una de estas experiencias podemos afirmar que constituyen un paso más en la formación de estos alumnos y alumnas, y sería poco riguroso evaluar cada una de ellas en sí mismas, y no integradas dentro de un proceso más amplio.

A continuación realizamos una evaluación detallada siguiendo la secuenciación o planificación didáctica general compuesta por las diferentes fases que expusimos en la propuesta curricular, aunque sabemos que en ocasiones tal secuenciación ha sido adaptada o modificada en función de los temas de trabajo, de los tiempos de clase con los que hemos contado y de los ritmos propios que han marcado los alumnos y alumnas.

La **fase de presentación** les ha permitido familiarizarse con la trayectoria vital y la obra de diferentes artistas plásticos, bailarines y bailarinas, corrientes artísticas o formas de arte, entendiendo sus singularidades desde una perspectiva alternativa, que hemos presentado alejada de los estereotipos tradicionales asociados al arte y sus creadores y creadoras. En general esta fase ha despertado una gran curiosidad entre alumnos y alumnas. Suelen preguntan sobre datos biográficos o personales, se interesan por las anécdotas y por el aspecto físico del personaje, por las palabras textuales que nos dejó y, habitualmente, quedan maravillados ante las imágenes que ofrecemos de sus producciones artísticas. Les animamos a realizar un análisis objetivo de las obras y otro más subjetivo o emocional. Normalmente les ha resultado más fácil dejarse llevar por la imaginación y asociar lo que ven a otras imágenes conocidas, que suelen ser realistas y figurativas, siempre buscando el parecido con su entorno más cercano.

A partir de estos artistas y sus obras hemos seleccionado una serie de contenidos, conceptos y valores asociados. En este momento del proceso hemos aprovechado las intervenciones orales de alumnos y alumnas para intentar que sean ellos mismos y ellas mismas los que averigüen el tema propuesto para la experiencia didáctica a partir de las características observadas en la presentación, en las producciones artísticas mostradas o en los ejercicios previos de calentamiento corporal.

A modo de conclusión, podemos valorar este primer momento de la práctica docente como un momento sumamente importante en la experiencia. A través de la presentación del tema de trabajo abrimos para los alumnos y alumnas un nuevo campo de acción, de experimentación y de conocimiento en sus vidas, muchas veces desconocido pero a la vez cercano al estar conectado con su mundo cotidiano, y despertamos su motivación y su implicación, las cuales son realmente necesarias para que el posterior proceso de trabajo se viva con emoción y compromiso.

La **fase de exploración** creativa y personal del tema ha resultado siempre un momento de especial interés dentro de la sesión de trabajo. A través de las diferentes actividades y ejercicios que planteamos, los cuales se han iniciado normalmente con la vivencia y experiencia corporal, los alumnos y alumnas han tenido la oportunidad de abordar el tema de trabajo de manera personal, lúdica y espontánea. Esto siempre ha sido motivo para el disfrute, la experimentación y la reflexión. Incluso en el caso de aquellos alumnos y alumnas que permanecieron menos participativos también hemos observado cómo se han entretenido y divertido a través de la contemplación de las propuestas de compañeros y compañeras. Esta es una situación que siempre hemos querido valorar positivamente ante ellos y ellas, es decir, les hemos animado a que observen, miren a los otros y a las otras para tomar de ellos y ellas ideas que puedan transformar bajo su propia individualidad. Así, hemos querido que estos momentos se asuman de una manera natural dentro del proceso de trabajo y se configuren como actitudes para la cooperación y no para la competitividad.

En algunas ocasiones esta exploración creativa ha sido enriquecida y dinamizada al plantearla de forma conjunta, en parejas o grupos. El contacto con los otros y las otras siempre ha resultado un motivo de placer y disfrute, al tiempo que ha fomentado la confianza y el respeto hacia el cuerpo y el trabajo de compañeros y compañeras, la capacidad para la colaboración y el entendimiento, así como otros valores sociales.

Con la **fase de creación o composición creativa** el proceso de aprendizaje llega al momento más emocionante en el que han realizado las interpretaciones creativas a través del lenguaje de la danza y/o de la plástica. Lo importante es que cada alumno o alumna haya experimentado su habilidad creativa en uno u otro ámbito, siendo consciente de aquél en el cual trabaja con más comodidad. Esto ha resultado muy interesante desde el punto de vista educativo porque, por un lado, hemos comprobado como los alumnos y alumnas disfrutaban con aquel ámbito en el cual se sienten más capaces y, por tanto, más cómodos. Y por otro lado, se han enfrentado con aquella disciplina que les resulta más compleja y han experimentado qué se siente cuando el trabajo no resulta fácil y cómo se afronta el error o la frustración como un camino que nos abre nuevas oportunidades a la experimentación. Así, han desarrollado su capacidad para la empatía y la comprensión del otro u otra, cuando se encuentran en la misma situación que ellos o ellas han vivido.

A lo largo de nuestra experiencia hemos podido comprobar que la metodología creativa resulta altamente educativa y positiva. Sin embargo, eso no significa que sea un sistema de trabajo fácil para alumnos y alumnas, especialmente en las primeras sesiones que se enfrentan a ella. Se trata de un método que no resulta habitual para niños y niñas, sino más bien un proceso novedoso y extraño, que en algunos casos puede llegar a paralizarles y bloquearles. Sin embargo, a medida que adquieren experiencia suelen vivir una transformación extraordinaria en la que es posible presenciar grandes sorpresas. Por un lado, a medida que ganan cierto grado de familiaridad con la metodología, pierden miedos y vergüenzas y consiguen trabajar de una manera más autónoma e independiente, sin requerir de la ayuda constante del docente. Esto se observa claramente cuando trabajamos con un mismo grupo durante un tiempo continuado. La evolución en este sentido es muy evidente. Por otro lado, en ciertas ocasiones hemos observado como aquellos alumnos o alumnas que en un inicio parecían menos creativos y *libres* a la hora de explorar y experimentar, han encontrado en alguna de las experiencias un tema de trabajo que les transmite una motivación especial y les lleva a implicarse de una manera profunda, encontrándose muchas más ideas de las habituales y sintiéndose más relajados y productivos. Este tipo de experiencias suelen constituirse en puntos de inflexión importantes a partir de los cuales tales alumnos o alumnas parecen tomar una mayor seguridad, decisión y valentía a la hora de enfrentarse a la creación.

Las **composiciones creativas de movimiento** en general han sido elaboradas con gran entusiasmo e implicación por parte de alumnos y alumnas, especialmente en aquellos grupos con los que hemos podido disfrutar de cierta continuidad de trabajo. Esto es debido a que estos alumnos y alumnas han sido capaces de realizar sus creaciones coreográficas a partir del material y los recursos corporales obtenidos en la exploración e investigación previa, lo cual les ha permitido de alguna manera escapar del movimiento normativo rutinario. Las dificultades más habituales en esta fase del proceso suelen venir derivadas de la falta de entendimiento en creaciones colectivas, dificultades que son mayores cuanto más grandes son los grupos de trabajo. En muchas ocasiones, algunos alumnos y alumnas demuestran escasa paciencia y capacidad de negociación cuando dentro del grupo hay compañeros o compañeras más lentos o lentas en la comprensión, en la creación o en la ejecución de las ideas. Normalmente es difícil que este tipo de alumnos o alumnas participen y sean escuchados por el resto de compañeros o compañeras. Por ello, las consignas que hemos dado cuando se trata de procesos creativos colectivos es que todos y cada uno de los participantes deben aportar algo a la composición final. A medida que el grupo se siente más cómodo con el sistema de trabajo hemos podido comprobar cómo demuestran mayor entendimiento y complicidad para las creaciones compartidas, llegando a ser capaces de debatir y tomar decisiones de manera democrática y cooperativa.

Las **interpretaciones plásticas** han resultado en general un momento de máxima concentración y disfrute. Los alumnos y alumnas se sienten más habituados a los procedimientos plásticos y no les resulta difícil desarrollarlos de manera compartida. Las dificultades observadas han sido derivadas por dos circunstancias. Por un lado, con el uso de materiales poco habituales o conocidos, como por ejemplo el alambre, que resultó ser un material plástico novedoso por lo que en un principio los alumnos y alumnas se desanimaron muy rápidamente y necesitaron de ayuda y, sobre todo, mucho ánimo para la resolución exitosa de la creación plástica. Por otro lado, una situación que engendra grandes complejidades es la experimentada con aquellas interpretaciones gráficas que fueron realizadas a partir de su propia vivencia corporal o de la observada en compañeros y compañeras. Esta actividad resulta un reto fascinante para los alumnos y alumnas pues requiere de una continua adaptación y reestructuración de sus modelos o estereotipos gráficos asentados para la figura humana, ajustando y analizando en profundidad el esquema corporal en relación a su conciencia kinestésica y a

la experiencia corporal que están experimentando. Podemos concluir afirmando que, incluso en estas ocasiones de mayor complejidad, las construcciones plásticas han sido una de las actividades más gratificantes y satisfactorias del proceso.

Es interesante señalar que el momento más motivador para los alumnos y alumnas normalmente ha llegado cuando han realizado sus propias creaciones, ya sean plásticas o corporales, y tan sólo en pocas ocasiones el momento preferido de la sesión ha descansado sobre la fase explorativa. Se han implicado con entusiasmo en los procesos de creación, ya sean individuales, duales o grupales, al vivirlos como algo realmente propio, que les pertenece. Así mismo, han resultado muy interesantes los procesos en los que la creación ha sido elaborada a partir de **transposiciones creativas** de un medio artístico a otro. Las conexiones establecidas, ya sean formales o simbólicas, han sido siempre asombrosas y gratificantes, siempre diferentes y personales. Para los alumnos y alumnas, esta circunstancia ha resultado siempre fascinante al comprobar cómo a partir de un mismo punto de partida cada persona ha sido capaz de reelaborar los materiales según sus propias ideas, su creatividad o su personalidad, llegando a soluciones nunca imaginadas por el resto.

Por nuestra parte, siempre les hemos animado a que encuentren sus propias propuestas creativas, evitando la contemplación de una única respuesta correcta y, considerando así, la existencia de soluciones distintas para alumnos y alumnas diferentes. Esta ausencia de modelos únicos de respuesta ha exigido a los alumnos o alumnas el desarrollo de la intuición respecto a las posibilidades de los materiales y de las habilidades analíticas para idear el trabajo y comprender el riesgo que implica la creación. De esta manera, hemos potenciado la adquisición de estrategias para un pensamiento imaginativo, flexible, divergente y personal.

El proceso de aprendizaje ha sido culminado con la **fase de verbalización** de la experiencia vivida y observada, en la que hemos abierto un espacio para la expresión de ideas, opiniones y sentimientos, para la reflexión y el análisis del trabajo creativo propio y ajeno y para la apropiación consciente del conocimiento mediante un proceso de codificación de la experiencia. Esto significa, además, la posibilidad de expresión a través de un tercer lenguaje, el verbal, permitiendo que aquellos alumnos y aquellas alumnas con una mayor capacidad en este ámbito, y quizás menos destrezas corporales o artísticas, se hayan podido expresar con plena comodidad y satisfacción.

Esta fase del proceso creativo ha resultado sumamente importante ya que ha atendido a dos perspectivas importantes dentro de la educación artística: la percepción y el análisis crítico. A través de estos momentos de reflexión y verbalización hemos contemplado cómo los alumnos y alumnas aprenden a observar de forma detallada y atenta las producciones artísticas elaboradas, a desarrollar una actitud crítica y coherente que escapa del simple *me gusta* o *no me gusta*, y a valorar en base a la utilización de criterios estéticos, personales y válidos en función de los conocimientos aprendidos, y no únicamente de criterios afectivos.

Por último, sólo cabe señalar que la valoración altamente positiva de esta experiencia educativa nos anima a continuar en esta línea de trabajo e investigación para desarrollar nuevas propuestas didácticas en el ámbito artístico.

CONCLUSIONES GENERALES

Con el fin de exponer las conclusiones de este trabajo de investigación de forma precisa y ordenada, hemos querido estructurarlas de la siguiente manera. Por un lado, hemos destacado aquellos aspectos conclusivos descubiertos a partir de la investigación histórica, artística y pedagógica que consideramos relevantes, bien por su importancia histórica en relación al tema de la interdisciplinariedad, bien por las aplicaciones didácticas que se pudieran derivar de los mismos. Por otro lado, hemos comprobado la verificación de las hipótesis expuestas en la introducción en relación a la posibilidad de integración pedagógica de ambas disciplinas y sus beneficios educativos.

Empezaremos por contemplar las conclusiones extraídas de la investigación histórica cuyos márgenes transitaban desde finales del siglo XIX hasta el segundo tercio del siglo XX. Estos límites temporales habían sido designados precisamente por la existencia de una importante interconexión multidisciplinar en las producciones artísticas en aquel periodo histórico. Por ello, mediante su investigación queríamos conectar nuestra visión y propuesta pedagógica interdisciplinar con la evolución histórica de las artes plásticas y la danza, con el objetivo de conseguir una adecuada trasposición didáctica. Comenzamos nuestros primeros estudios revisando los antecedentes artísticos acaecidos en las últimas décadas del siglo XIX, con el objetivo de buscar los orígenes de aquellas interesantes conexiones y complementariedades experimentadas entre arte y danza en la época de las vanguardias.

La danza de Salomé y la modernidad

Nuestro primer descubrimiento señalado ha sido la figura mítica de una Salomé danzante que rápidamente convertimos en una extraordinaria introducción al tema de investigación por diferentes y notables motivos. Por un lado, porque nos sorprende la incalculable relación de importantes artistas de todos los géneros, incluida la danza, que retoman la historia de Salomé y la decapitación del Bautista a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Gracias principalmente al catálogo de la exposición *Salomé: Un mito contemporáneo* (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1995), conocemos cómo la seductora Salomé adquiere gran popularidad y atrae el interés de pintores, pintoras, escultores, escultoras, escritores, poetas, actrices, bailarinas, directores de escena o músicos. Esta gran proliferación de artistas traerá además el desarrollo de proyectos de colaboración entre diferentes lenguajes artísticos y, por ello, Salomé será capaz de aunar géneros y anticipar, de alguna manera, los futuros proyectos escénicos interdisciplinares de la época de las vanguardias.

Por otro lado, descubrimos cómo este mito del arte se convierte en uno de los temas favoritos de algunas pioneras bailarinas norteamericanas y europeas —Loïe Fuller, Maud Allan, Ida Rubinstein, Ruth Saint Denis o la española Carmen Tórtola Valencia—, que por aquellos años comienzan a difundir sus nuevas concepciones para la danza, renovando los férreos principios del ballet clásico y sentando los cimientos sobre los que se construirá la futura *modern dance*. La historia de Salomé se contextualiza en los ambientes decadentistas del París de finales del siglo XIX, que la revisten de un abierto y escandaloso erotismo, y la convierten en un prototipo de mujer fatal, provocativa y transgresora. Las pioneras bailarinas de la época parecen dar cuerpo a aquella imagen, aunque sustraen el carácter misógino que venía arrastrando como ser sin alma, ni intelecto, tan sólo dotado de una belleza exterior animal y salvaje, y la transforman en el símbolo de la mujer rebelde ante el sometimiento masculino. Así, descubrimos con gran impresión que a través de su arte, de su danza, no sólo se rebelan contra la tradición y los estereotipos femeninos creados por el ballet romántico que triunfa en el siglo XIX, sino que luchan contra la escasa presencia y valoración de la mujer en la sociedad de su tiempo, tal y como hicieron otras muchas mujeres desde diferentes ámbitos artísticos. Para Isadora Duncan, principal representante de este grupo de pioneras, su arte “*simboliza la libertad de la mujer y su emancipación de los tabúes y convenciones represivas*”¹. Podemos concluir, entonces, que **estas pioneras bailarinas representan con excelencia el paradigma de la mujer autónoma y libre, con capacidad de decisión sobre su cuerpo y sobre su vida, que por aquellos años se defiende desde los incipientes movimientos de emancipación femenina que buscan la igualdad de géneros. Para ellas, la figura de Salomé personificará la mujer moderna, emancipada, liberada y activa que persiguen en sus trayectorias vitales.**

La danza de Salomé se transforma, así, en un símbolo absolutamente moderno. Por un lado, desentierra los deseos y las pasiones reprimidas, identificándose con la idea subyacente de la danza como medio adecuado para superar el aislamiento y las imposiciones sociales que vive el sujeto moderno y, entonces, adquirir una libertad corporal beneficiosa y placentera. Por otro lado, nos presenta la cabeza seccionada de San Juan Bautista sobre una fuente, el cuerpo mutilado, disociado, que sufre el eterno dualismo cartesiano mente-cuerpo y que simboliza la falta de corporeidad que padece el individuo moderno. Hallamos entonces nuevas perspectivas al tema de Salomé que enriquecen nuestra investigación y nos conducen hacia la necesidad de abordar y estudiar las diferentes construcciones simbólicas del cuerpo que se presentan en la época moderna, tradicionalmente pensadas sobre referentes masculinos, para advertir su presencia en

las artes plásticas y la danza, disciplina que desde su conversión moderna replantea la problemática del cuerpo a través de la perspectiva femenina por ser un ámbito tradicionalmente reservado a la mujer.

Visiones del cuerpo en el arte y en la danza contemporánea

La historia bíblica del Bautista decapitado nos interesa entonces especialmente como metáfora de uno de los mitos fundadores de la modernidad: la separación de la cabeza del resto del cuerpo. Porque desde ese cuerpo fragmentado, mutilado, herido y roto, sobre ese fragmento corporal, se reconstruye la representación del cuerpo en la modernidad. A partir del siglo XIX se empieza a considerar el fragmento, la visión fragmentaria de la realidad, como obra completa y autónoma con valor artístico en sí misma. Esta construcción del cuerpo moderno nos lleva al cuerpo mutilado que esculpe Auguste Rodin desde finales del siglo XIX, para descubrir con asombro cómo este artista, precursor de la escultura moderna, se halla profundamente interesado en la danza. Conoce y admira la danza de Vaslav Nijinsky y la danza libre de las pioneras norteamericanas, conviniendo con las nuevas concepciones que proponen en relación a la libertad expresiva del artista y su nuevo canon de belleza corporal. Además comparte con Isadora Duncan y Loïe Fuller una profunda admiración por la antigüedad clásica y una concepción del arte como expresión individual del artista, de *sus* sentimientos internos, ideas y preocupaciones. **Encontramos así otro importante paralelismo entre el arte, en este caso la escultura, y la danza, llegando a concluir que las esculturas de Rodin son a la danza libre de las pioneras americanas de finales del siglo XIX, lo que las esculturas academicistas del momento o las figuras tan perfectamente pintadas en los cuadros de Ingres son a las bailarinas clásicas de la Ópera de París.**

Las innovadoras concepciones coreográficas de estas bailarinas reflejan una ruptura axiológica profunda que coloca al cuerpo en el centro de la creación y se opone a la tradicional desvalorización que sufrió desde los inicios de la modernidad. Estas bailarinas introducen una nueva manera de repensar el cuerpo y de afrontar la identidad personal y social de la mujer, que tiene mucho ver con las emergentes corrientes que por aquellos años reivindican la igualdad de géneros y que modifica una visión históricamente determinada por la mirada masculina. **A través de sus danzas anhelan cuerpos libres y no reprimidos, cuerpos expresivos y no mudos, en definitiva, cuerpos humanos y no divinos, cuerpos que hablen a través de su individualidad y cuenten su historia personal y única, cuerpos que *bailen su propia danza*. Gracias a ellas, en los albores del siglo XX se abren otras posibilidades de creación en el campo de la danza que proponen nuevos modos de abordar la libertad expresiva del cuerpo sin atender a discriminaciones de género. Desde entonces tenemos la certeza de que este grupo de pioneras bailarinas conformaban un importante asunto a desarrollar en nuestra investigación histórica, dada su evidente conexión con las nuevas pedagogías para la danza que queríamos introducir en la aproximación didáctica al tema.**

Por otro lado, estos cambios axiológicos en relación a los modelos de género también se dejan sentir en el ballet clásico, donde algunos importantes bailarines, bailarinas, coreógrafos y coreógrafas comienzan a renovar los estereotipos tradicionales asociados a los roles del hombre y la mujer. Estos nuevos modelos identitarios suponen una redefinición de las relaciones entre cuerpo, danza y género dentro de la danza académica. En este sentido, no podemos dejar de referirnos al poderoso Vaslav Nijinsky, cuya técnica depurada, vigorosa y espectacular concede a la figura masculina un nuevo protagonismo más allá del papel de mero porteador o acompañante de la primera bailarina. En sus ballets, creados en las primeras décadas del siglo XX, reivindica un lenguaje abiertamente expresivo y sensual para el hombre que resultará escandaloso para el público de la época y que supone un nuevo planteamiento de las relaciones entre sexualidad y género dentro del ballet moderno del siglo pasado. Sin embargo, el verdadero descubrimiento para nuestra investigación será la bailarina Bronislava Nijinska, hermana de Nijinsky, quien estuvo profundamente influida por las concepciones artísticas de éste. Nijinska creará una serie de ballets en los que plantea los problemas de la mujer de su tiempo, esto es, *sus* problemas y sentimientos, desde nuevas perspectivas nunca antes contempladas dentro de la danza clásica, y que rápidamente nos llevan a pensar en la danza libre de las pioneras norteamericanas. Estas innovaciones temáticas y conceptuales que introduce en sus obras conllevarán, así mismo, la modificación de su lenguaje coreográfico mediante una estética geométrica y angulosa, que se identifica más con el arte moderno de principios del siglo XX que con las líneas sinuosas y delicadas del ballet decimonónico.

El cuerpo fragmentado nos introduce en el cuerpo-máquina, autómatas, disciplinado y eficaz, heredado a su vez del pensamiento cartesiano, que se transforma durante el siglo XIX en otra de las concepciones corporales que podemos identificar en las artes plásticas y la danza. La extraordinaria fe en el progreso y la sociedad industrial definen al ser humano como un sujeto constituido por diferentes piezas-fragmentos que se articulan, se movilizan y se ensamblan

perfectamente hasta conseguir un funcionamiento eficaz. Este arquetipo corporal se retoma con fuerza en el siglo XX por parte de las vanguardias artísticas. Futuristas, constructivistas, surrealistas y dadaístas, fascinados por la mecanización y la incesante velocidad que traerá el reinado de las máquinas a motor, reconsideran la figura humana bajo las admiradas cualidades plásticas de las máquinas. **El cuerpo aparece revestido de formas mecanizadas, autómatas y geométricas para simbolizar al ser humano inmerso en una sociedad moderna e industrializada, pero también se transforma en la metáfora de su mundo onírico e inconsciente, de sus deseos y pulsiones.** El teatro, las artes plásticas y la danza de vanguardia recogen estos modelos mecánicos en interesantes proyectos de colaboración bajo diferentes concepciones y formas artísticas: ballets plásticos mecanizados y abstractos, danzas expresionistas, marionetas o muñecos y muñecas articuladas que parecen ocultar e incluso suplantar al ser humano.

Con la enorme destrucción y la masacre que acarrearán las guerras mundiales, el cuerpo alcanza su máxima fragmentación y se redefinen las concepciones corporales hasta entonces vigentes. **Los artistas modernos, desde las artes plásticas y también desde la danza, realizan nuevas propuestas artísticas que afrontan la recuperación de ese cuerpo abatido, herido, descolocado y abandonado.** Muchos artistas retoman el cuerpo como temática principal de sus obras, con el fin de crear un nuevo orden, nuevas leyes, nuevos vínculos entre el individuo, el mundo y sus relaciones sociales. Mientras, el bailarín moderno se lanza a la búsqueda de nuevos equilibrios y modos de actuación que permiten al sujeto moderno recuperarse tras la tremenda caída, abordando la utilización del suelo y la creación de movimientos nuevos y desconocidos que evidencian su presencia y su expresión, su corporalidad y sus sentimientos. En el arte y la danza de modernos y posmodernos, el cuerpo parece recuperar su capacidad de expresión y comunicación, su humanidad, mientras los artistas buscan nuevos códigos que atienden a su manera individual de sentir y a la necesidad de exteriorizar sus ideas y emociones a través del arte.

El cuerpo aparece como mediador entre el individuo y la sociedad y se transforma en un privilegiado terreno artístico para la reflexión, la construcción y la representación de la identidad personal y social de los individuos, capaz de reflejar los intereses y concepciones axiológicas, simbólicas e iconográficas de cada contexto. En muchas corrientes artísticas posmodernas, el artista se significa a través de su cuerpo, interpreta su visión del mundo, del arte, de la vida a través de un cuerpo cargado de significados simbólicos que expresan sus angustias, deseos, temores, sueños u obsesiones más íntimos, pero que son al mismo tiempo configurados por su realidad social, cultural e histórica. Los artistas se rebelan entonces contra la descorporización que impone la sociedad del progreso tecnológico y gran parte del arte contemporáneo se ocupa de esta problemática trabajando a partir de ese no-estar, no-ser, no-expresar, abordando la falta de corporeidad que padece el sujeto moderno. El arte reivindica la corporalidad del sujeto contemporáneo, su materialidad física, a través de los síntomas que le permiten recuperar la memoria del cuerpo; sus heridas, sus cicatrices, el dolor, la enfermedad. **A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgen una gran cantidad de movimientos artísticos –body art, performance, videoocreación, video-danza, happenings, el accionismo vienés o el movimiento fluxus–, que se centran en el potencial expresivo del cuerpo y se replantean bajo una mirada crítica la relación del individuo con su corporalidad, analizando sus límites, sus posibilidades y su dimensión simbólica y social.** Para ello, toman el propio cuerpo como soporte artístico y transfiguran la obra de arte desde el objeto artístico hacia el acontecimiento, el hecho, la acción artística, siendo en muchos casos los propios artistas los sujetos actuantes en la misma.

Podemos percibir en estas nuevas prácticas artísticas nuevas relaciones, conexiones y paralelismos entre las concepciones del cuerpo que se utilizan en el arte y en la danza del periodo que cierra nuestra investigación. **Tanto el artista como el bailarín moderno, cada uno desde su disciplina, toman similares modelos corporales –que en muchas ocasiones no serán más que la negación del propio cuerpo, su desaparición o descorporización–, como ámbito de representación y significación personal y social, capaz de generar nuevos significados y perspectivas.** En muchos casos, se producirá un interesante trasvase de ideas y conceptos entre ambas disciplinas que permiten realizar proyectos de colaboración artística. Por otro lado, también **encontramos dentro del arte y la danza contemporáneos a un grupo numeroso de mujeres artistas que denuncian los condicionados significados asociados al cuerpo femenino, elaborados principalmente desde el imaginario masculino, y defienden nuevos modelos identitarios que re-signifiquen el cuerpo de la mujer, proponiendo en sus obras una regeneración de la multiplicidad de visiones en torno al mismo.** Parecen tomar el testigo de aquellas pioneras bailarinas que, con el cambio de siglo, habían difundido a través de su danza libre nuevas concepciones en relación al cuerpo femenino.

Podemos concluir afirmando que en los últimos años del periodo que nos concierne, la década de los años sesenta, el cuerpo se reconstruye, desde el arte y desde la danza, como lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral

dominante, y se presenta como campo de investigación, experimentación, actuación, reflexión y representación, como medio capaz de transformar la sociedad, de modificar sus valores, ideas y tendencias, de desarrollar otras posibilidades de ser para el individuo, de imaginar otro mundo y de transformar el entorno. Estas nuevas concepciones en torno al cuerpo poseen extraordinarias aplicaciones educativas y, por ello, se constituyen en interesantes hallazgos para los planteamientos didácticos que pretendemos dentro del ámbito de la interdisciplinaridad artística.

Vanguardias artísticas y danza moderna

En el último capítulo de esta aproximación histórica hemos profundizado en las relaciones y conexiones que se producen entre la danza y las artes plásticas desde los comienzos del siglo pasado. Pronto hemos podido verificar cómo los márgenes temporales elegidos para desarrollar nuestra investigación eran altamente adecuados, pues se revelaron como un extraordinario y fructífero periodo artístico, caracterizado por la integración de los diferentes lenguajes artísticos, en el cual las artes plásticas y la danza van a experimentar grandes cambios e innovaciones que en muchas ocasiones vendrán derivadas de su profunda colaboración artística multidisciplinar. Uno de los primeros descubrimientos fue advertir cómo la modernización de la danza se produce en estrecha conexión con los movimientos de la vanguardia. Efectivamente éstos influyeron en la danza de manera más profunda que en ningún otro medio de expresión, pues la representación del movimiento, del incesante dinamismo del mundo moderno, era uno de sus temas preferidos. A su vez, la nueva danza dejará una profunda huella en la evolución de las artes plásticas y sus experimentaciones dentro del ámbito teatral propiciando la aparición de la escena moderna. Estas premisas nos llevan a profundizar en las innovadoras producciones escénicas que surgen en las vanguardias históricas y que se caracterizan por la colaboración interdisciplinar de artistas de diferentes ámbitos en base al concepto wagneriano de la *obra de arte total* y a la *teoría de las correspondencias* de Baudelaire, para descubrir interesantes ejemplos en los que la danza aparece en conexión con los nuevos modos de representación en el arte: cubismo, futurismo, constructivismo, expresionismo, dadaísmo, surrealismo y, por supuesto, la escuela de la Bauhaus. **El teatro se constituye como un espacio social y público que acoge la unión de todas las artes, frente a la superficie del lienzo que simboliza un espacio individual e íntimo. Esta dimensión colectiva de la escena, también presente en la danza, como espacio que se comparte y en el que se producen procesos creativos de cooperación y comunicación, tendrá unas importantes aplicaciones educativas para nuestra didáctica interdisciplinar. A través de la unión entre el arte y la danza dentro del aula, y mediante actividades de acción conjunta, se transmite la idea de que el arte puede ser compartido y creado por varias personas frente a la idea tradicional del artista solitario y aislado en su estudio de trabajo.**

Las conexiones entre las nuevas formas de danza y las corrientes artísticas de vanguardia fueron mucho más intensas y frecuentes de lo que intuíamos al inicio de la investigación. Desde la última década del siglo XIX, la danza europea se moderniza en estrecha fusión con el resto de las manifestaciones artísticas de la mano de los grandes creadores del arte y la cultura de la época.

Esta conversión moderna del ballet romántico que triunfa en el siglo XIX y que aún en los comienzos del siglo XX es el estilo predominante en los teatros europeos, se va a producir en dos direcciones. Por un lado, podemos observar un nuevo estilo denominado ballet moderno, configurado bajo la incorporación de los códigos formales, visuales y conceptuales de las vanguardias, como la progresiva mecanización de los modelos artísticos, así como otras influencias que llegan desde el circo, los deportes, el *music-hall*, el exotismo oriental o el arte africano. Este *nuevo ballet* rompe con los convencionalismos musicales, coreográficos y sobre todo escénicos de la danza clásica del pasado, presentando una innovadora apariencia plástica en sus presentaciones escénicas y, también, una renovación del propio lenguaje de la danza aunque de una manera aún discreta en las primeras décadas del siglo.

Esta profunda convivencia del *nuevo ballet* con las artes plásticas junto al resto de lenguajes artísticos durante el primer tercio de siglo, alcanza su máximo esplendor con **los Ballets Rusos del empresario ruso Serge Diaghilev que pueden ser considerados el exponente más importante de cuantos proyectos artísticos interdisciplinares se sucedieron en la época de las vanguardias.** En nuestra investigación hemos podido comprobar la interminable relación de artistas de primera línea de vanguardia y de todos los géneros –pintores y pintoras, escritores, escultores y escultoras, diseñadores y diseñadoras, músicos, coreógrafos y coreógrafas– que colaboraron con esta importante compañía, siendo posible encontrar durante sus veinte años de existencia, entre 1909 y 1929, conexiones con prácticamente todos los movimientos artísticos de la época. Desde el modernismo ruso representado a finales del siglo XIX por el grupo llamado *Mir Iskusstva* con los espectaculares diseños de Léon Bakst, para *Schéhérazade*, *L'Oiseau de Feu*, *Le spectre de la rose*, *Narcisse*, *Le Dieu*

bleu, L'après-midi d'un faune o *Jeux*, y de Alexandre Benois para *Petrushka*, el neoprimitivismo ruso con los diseños de Natalia Goncharova para *Le coq d'or* y Mikhail Larionov para *Soleil de Nuit*, las escenografías y vestuarios cubistas de Picasso para *Parade*, los experimentos cromáticos del futurismo italiano en *Fuegos Artificiales*, el simultaneismo aplicado del matrimonio Delaunay para *Cleopatra* y *Football*, el constructivismo de los escultores Naum Gabo y Antoine Pevsner para *La Chatte*, los diseños expresionistas y fauvistas de André Derain para *La Boutique fantasque* o *Jack in the box*, de Henri Matisse para *Le Chant du rossignol*, o Georges Rouault para *Le fils prodigue*, hasta el surrealismo francés en *Mercure* con diseños de Picasso o *Romeo y Julieta* con telones de foro y boca diseñados por Max Ernst y Joan Miró e, incluso, el neoclasicismo con ballets como *Pulcinella* con decorados y trajes de Picasso sobre los personajes de la Commedia dell'Arte, para cuya coreografía Massine movilizó a los bailarines bajo formas mecánicas que les acercaban a los títeres, o *Le bal* para el que Giorgio de Chirico ideó unos diseños dentro del estilo de su pintura metafísica.

Esta imponente producción artística da fe de la importancia de esta legendaria compañía de danza, que supone la irrupción de la modernidad en el ballet clásico y la renovación plástica de la estética teatral, de su enorme legado artístico e incalculable influencia sobre el desarrollo del ballet y el arte moderno.

Otros importantes proyectos de colaboración entre la danza y el arte de vanguardia se deben a los Ballets Suecos, compañía fundada en 1920 y, por lo tanto, coetánea de los Ballets Rusos de Diaghilev, de los que toma su más importante referencia artística. Entre sus creaciones destacan dos proyectos con diseños de escenografía y vestuario de Fernand Léger: el ballet *Skating Ring*, en el que traslada el mundo mecanizado y geométrico de sus pinturas cubo-futuristas al escenario y *La création du monde* con diseños inspirados en el arte primitivo africano, presentando un mundo exótico y colorido que estaba acompañado de música estilo *jazz* compuesta por Milhaud, también de claro origen afroamericano. En 1924, presentan *La Jarre* con escenografía de De Chirico y el ballet dadaísta *Relâche*, el más significativo de esta época, con guión y decorados del artista Francis Picabia y música de Erik Satie. En su estreno parisino, que fue un auténtico escándalo, intervinieron sobre el escenario los propios creadores, junto a sus amigos Man Ray y Marcel Duchamp, y los bailarines de la compañía.

El *Ballet Russe de Montecarlo*, la compañía heredera de los Ballets Rusos de Diaghilev y creada en 1929 tras la muerte de éste, continuará realizando importantes proyectos interdisciplinares con famosos artistas de vanguardia, entre los que destacan especialmente los surrealistas. Entre sus más célebres ballets podemos citar *Jeux d'enfants* con escenografía y trajes de Joan Miró, *Les Présages* con decorados y vestuario de André Masson, *Etrange Farandole*, con decorados y vestuario de Henri Matisse, además de *Bacchanale* y *Laberinto* con decorados y vestuario de Salvador Dalí.

Por otro lado, hemos investigado una segunda línea de renovación del ballet decimonónico que tiene que ver con la danza libre de aquellas pioneras bailarinas norteamericanas llegadas a Europa. Estas artistas, bailarinas, coreógrafas y pedagogas, presentan sus renovaciones conceptuales, formales y visuales, pero también axiológicas, que rompen con los convencionalismos académicos del pasado, y nos proponen una nueva plástica escénica derivada principalmente de los cambios que introducen en relación al movimiento mismo. Crean un nuevo vocabulario corporal capaz de transformar el propio lenguaje de la danza a partir de su concepto de libertad. Una libertad entendida desde diferentes perspectivas: corporal, personal, emocional, intelectual, económica y social. En consecuencia, modifican los temas de sus coreografías, los vestuarios, la escenografía e iluminación, y se inspiran en la naturaleza y en el mundo que las rodea en busca de la expresión de sus propios sentimientos y pensamientos individuales como artistas modernas que son.

Sus ideales estéticos influirán en el desarrollo del ballet moderno y se dejan sentir en las coreografías clásicas de la época, en los grandes coreógrafos de los Ballets Rusos, como Léonide Massine o George Balanchine, y especialmente en Michel Fokine. Además, sus importantes innovaciones son conocidas sobre todo como antecedentes de la futura *modern dance* surgida en la década de los años treinta. Tras los pasos de estas pioneras bailarinas hemos seguido esta modernización de la danza mediante las aportaciones realizadas por Rudolf von Laban, plasmadas a través de la denominada nueva danza o danza moderna europea y Mary Wigman, creadora de la danza expresionista, así como las definitivas renovaciones realizadas por la célebre Martha Graham y la configuración de la danza moderna americana o *modern dance*, que será la antecesora de la danza posmoderna y contemporánea.

A la luz de las renovaciones aportadas por estos bailarines y coreógrafos y sus conexiones con la vanguardia artística, hemos podido descubrir cómo **la danza y el movimiento creativo disfrutaron de un importante espacio dentro de todas las corrientes de arte de vanguardia siempre en relación o conexión con el resto de los lenguajes artísticos: teatro, arte, música, poesía, etc. En algunos de estos movimientos de vanguardia la danza disfrutará de una presencia muy**

significativa dentro de sus manifestaciones artísticas más destacadas. Tal es el caso del futurismo italiano, el constructivismo ruso, el dadaísmo suizo, el expresionismo alemán o la Bauhaus. En muchas ocasiones descubrimos cómo los propios artistas plásticos se transforman en los principales ejecutores de sus acciones artísticas e intervenciones escénicas, anticipando el desarrollo de la futura *performance* y las llamadas artes de acción de la segunda mitad del siglo, así como la idea del cuerpo del artista como instrumento o soporte para la creación de la obra. Así, conforme avanza la investigación profundizamos en el conocimiento de la obra de los bailarines, bailarinas y artistas más conocidos dentro de estas corrientes vanguardistas, al tiempo que descubrimos otros muchos, menos conocidos, que han proporcionado nuevas informaciones y conexiones entre las dos disciplinas.

Podemos recorrer la evolución del arte y la danza durante los dos primeros tercios del siglo XX a través de importantes producciones escénicas en las cuales ambas disciplinas se modernizan en estrecha cooperación. En todos los movimientos de vanguardia de la época podemos encontrar estas conexiones y colaboraciones. En el simbolismo y el decadentismo francés vimos las escandalosas interpretaciones de la historia de Salomé que realizan las pioneras bailarinas defensoras de una danza libre. En relación al cubismo hemos estudiado el célebre ballet cubista *Parade* creado en el seno de los Ballet Rusos con los diseños de vestuario y decorados de Picasso, el libreto de Cocteau, la música de Satie y la coreografía de Massine, el cual supone la definitiva incorporación del ballet a las vanguardias artísticas, al tiempo que se considera como el primer referente del teatro surrealista.

Dentro del futurismo hemos encontrado interesantes vías de conexión entre arte y danza. De todos los movimientos de vanguardia fue el que de una manera más clara toma el movimiento como principal tema para sus representaciones plásticas y escénicas, abordando de manera natural el ámbito de la danza en sus representaciones e intervenciones teatrales. **Sabemos que los futuristas italianos eran aficionados a la danza libre de Isadora Duncan y Loïe Fuller. Las innovaciones plásticas de Fuller tendrá una gran influencia y sus experimentos cromáticos, a base de efectos lumínicos sobre largas y vaporosas telas que manipulaba en sus danzas, son considerados como los antecedentes que inspiran los famosos ballets de luces futuristas, como el titulado *Fuegos Artificiales*, con diseños escenográficos de Giacomo Balla, música de Ígor Stravinsky y coreografía de Massine que fue estrenado por los Ballets Rusos en 1917, y que era una pieza que Loïe Fuller llevaba representando dos años.** En las irreverentes y polémicas veladas futuristas pronto se integran elementos tomados de formas populares de teatro y danza, como el *music-hall* o el teatro de marionetas. Los futuristas alcanzan con sus ballets de marionetas algunos de sus mayores éxitos escénicos, como *Balli Plastici* (Danzas plásticas), de Fortunato Depero y Gilbert Clavel y *Ballo Meccanico* (Ballet mecánico) de Ivo Pannaggi y Vinicio Paladini. En otros ballets mecánicos, acompañan o transforman a los bailarines en marionetas de tamaño real bajo trajes y armazones de formas geométricas.

Por último, dentro del futurismo cabe destacar a dos de las pocas mujeres que participaron en el movimiento y que profundizaron en el desarrollo de un concepto de danza bajo aquellos ideales de acción en busca de la imitación de máquinas y engranajes. Una de ellas es Valentine de Saint-Point quien desarrolla su obra dentro del ámbito de la literatura y la danza, con representaciones en las que ilustraba sus poemas a través de danzas abstractas creadas a partir de la geometrización espacial de las palabras. Además, esta artista será la autora del primer manifiesto futurista escrito por una mujer, *Manifesto della donna futurista* (Manifiesto de la mujer futurista) de 1913, y de otros como el *Manifesto futurista della Lussuria* (Manifiesto futurista de la lujuria) también de 1913, en el que se proclama en contra de la misoginia que exhiben algunos de los representantes masculinos del movimiento, como el propio Marinetti. **Ya en la etapa final del movimiento, descubrimos a otra joven bailarina de formación clásica, Giannina Censi, a quien Marinetti propone bailar sus *aeropoesías* en 1931. La bailarina creó un espectáculo de danza para acompañar los recitales de poesía del propio Marinetti, en el que transformaba su cuerpo en alas, hélices, motores y pistones de avión, utilizando posiciones clásicas, giros rápidos y cambios de velocidad. Además sabemos que en sus actuaciones la bailarina también interpretaba cuadros de otros artistas futuristas como Enrico Prampolini y Fortunato Depero.**

Estos ideales de mecanización y abstracción escénica también fueron desarrollados por el futurismo ruso mediante proyectos como la ópera *Victoria sobre el sol*, con los diseños suprematistas realizados por Kasimir Maléovich. Dentro del constructivismo ruso descubrimos interesantes producciones teatrales en las que los escenógrafos incorporan sus concepciones espaciales y arquitectónicas al escenario, mientras los **directores de escena inventan diferentes métodos de entrenamiento corporal para actores y bailarines con el fin de que puedan manipular con eficacia los artefactos mecánicos que invaden la escena, así como atender a los ideales de geometrización y abstracción de sus danzas mecánicas.** Es el caso del método *tafiatrenage*, creado por Nikolai Foregger y configurado como un verdadero sistema de danza, o la biomecánica de Vsévolod Meierkhold, método basado en dieciséis *étude* o ejercicios para desarrollar las

capacidades físicas del actor, por ejemplo, moviéndose sobre un cuadrado, un círculo o un triángulo. Por otro lado, descubrimos cómo el teatro de la Rusia revolucionaria de 1917 se compromete enormemente con la lucha política y social, y organizan representaciones multitudinarias, algunas con más de ocho mil participantes entre actores, bailarines, artistas y extras, en las que unen pintura, teatro, cine, danza o circo.

Herederos de estos proyectos multidisciplinarios de futuristas y constructivistas, el dadaísmo también desarrolla innovadoras representaciones y *performances* bajo la influencia de la teoría de síntesis artística de Kandinsky y el carácter irreverente y provocativo de las acciones futuristas. La danza tendrá una trascendental importancia en la configuración y evolución plástica de estas intervenciones escénicas, gracias a algunas mujeres dadaístas como Sophie Taeuber y Emmy Hennings, las cuales eran grandes aficionadas a la danza. En las veladas del famoso Cabaret Voltaire de Zurich, donde se reúnen los más destacados artistas del movimiento, son frecuentes las danzas improvisadas, espontáneas o satíricas acompañadas por marionetas o máscaras que los propios artistas fabricaban, siempre integradas con el resto de manifestaciones como poesía, música, plástica o teatro. Por otro lado, descubrimos que el importante coreógrafo y pedagogo Rudolf von Laban, considerado el precursor de la danza moderna europea, y su discípula Mary Wigman, creadora de la danza expresionista, también fueron espectadores habituales en las veladas del Cabaret Voltaire y de la posterior Galerie Dadá, y que las bailarinas de la compañía de Laban solían interpretar allí algunas coreografías.

Podemos concluir a la luz de estos hallazgos que **las danzas dadaístas, lejos de quedar relegadas a la anécdota, fueron capaces de aportar nuevas ideas y experiencias para la renovación de la danza del siglo XX. Por un lado, introducen elementos esenciales de la estética dadaísta tales como la casualidad, la abstracción, lo inesperado, lo nihilista, lo satírico o lo espontáneo y, por otro, ayudaron a investigar las relaciones entre la danza y otros ámbitos como la literatura, la plástica o la música. Estas aportaciones e influencias se perciben especialmente en la danza de los últimos años cincuenta, así como en la *performance* y el arte corporal posmoderno, y el desarrollo de la idea del cuerpo del artista como soporte o material de la obra de arte.**

Además de estas relaciones de Laban y Wigman con los dadaístas, sabíamos de su estrecha relación con importantes representantes del expresionismo alemán como Emil Nolde o Max Ackermann, hasta el punto de que se conocen gracias al primero de ellos, quien al ver bailar a Wigman le anima a conocer a Laban. Ambos bailarines comparten con el expresionismo principios fundamentales de su ideal creativo como son la concepción del arte como expresión interior del intérprete, así como otros elementos formales, por ejemplo el uso de máscaras que Wigman toma de Nolde para la interpretación de muchas de sus piezas. Estos bailarines y coreógrafos no persiguen en sus piezas la belleza formal, sino el retrato de sus sentimientos y sufrimientos, de modo que, la perfección técnica no se hace tan prioritaria como la expresividad de la obra. Podemos concluir, así, que **en el caso del movimiento expresionista el desarrollo de la plástica y la danza se va a producir de forma paralela, compartiendo ideas y fines comunes.**

Con respecto al surrealismo hemos de constatar que su influencia se dejará sentir de una manera más especial en el medio teatral que en el arte de la futura *performance* o en la danza. A pesar de ello, destacamos algunos ballets de corte surrealista desarrollados en colaboración con los Ballets Suecos como: *Le Bœuf sur le toit*, ballet coreografiado por Jean Cocteau, compuesto por Darius Milhaud, con diseños de Raoul Dufy y estrenado en 1920, o *Les mariés de la Tour Eiffel* también creado por Cocteau y estrenado en 1921, así como el ballet dadaísta *Relâche* que ya hemos citado con relación a los Ballets Suecos, creado en 1924 por el artista Francis Picabia y el músico Erik Satie, en el cual intervenían sobre el escenario sus amigos Man Ray y Marcel Duchamp junto a los bailarines de la compañía. Estos espectáculos arriesgados y polémicos presentaron innovadoras propuestas escénicas que traspasaron géneros y quebrantaron los límites establecidos entre teatro, danza, circo, ópera, arte o *music-hall*. Por otro lado, habría que destacar *Mouchoir des nuages* de Tristan Tzara, de 1924, por la participación de la bailarina americana Loïe Fuller como diseñadora de la iluminación.

Dentro de la consolidación de la escena moderna y de los ideales de síntesis artística defendidos por las vanguardias artísticas que estamos investigando no podemos olvidarnos de la vital y significativa relevancia que tiene la escuela de la Bauhaus fundada en 1919. **A la luz de los hallazgos realizados podemos afirmar que esta escuela representa para nuestra investigación un extraordinario punto de referencia por sus extraordinarias aportaciones tanto en la creación como en la educación artística interdisciplinar** y por la novedosa inclusión de un taller teatral dentro de sus estudios que suponía la primera incorporación de las artes escénicas y la danza a una escuela de arte. Las numerosas fiestas y bailes de disfraces o máscaras en las que la escuela entera se entregaba al baile reflejaban la creatividad y el espíritu lúdico de la institución, y *“De esta danza para todos se desarrolló la danza para unos cuantos, con su forma refleja en el teatro: el ballet normal cromático y el ballet mecanizado”*².

Bajo la dirección de Oskar Schlemmer, el taller teatral desarrollará una importante producción que responde a su visión artística integradora en busca del ideal de fusión de todas las artes. Se crean danzas mecánicas y ballets de luces o de marionetas y se construyen escenografías, trajes, máscaras o títeres, que parecen dar continuidad al proyecto futurista, pero también persiguen el carácter satírico que surrealistas y dadaístas demostraban ante las formas convencionales del arte. En sus diseños escenográficos encontramos una figura humana vinculada a la imagen de la máquina, así como a referencias del circo o de la *comedia dell'arte*, que le emparentan a las innovaciones escénicas llevadas a cabo por aquellos años por artistas como Léger, Picabia o los constructivistas rusos.

La figura polifacética de Schlemmer nos interesa especialmente porque, más allá de su trabajo como pintor o escultor, investiga también en el terreno específico del movimiento corporal y desarrolla un personal estilo de danza matemática y abstracta que al igual que su plástica tiende a la geometrización y la mecanización. Crea sus danzas con la visión de un pintor, partiendo de la composición figurativa de las formas. Por ello, despoja al intérprete de su expresión individual y lo cubre de máscaras y trajes que lo reducen a elemento estético de la escena, aunque sin llegar a perder el recuerdo de la figura humana. Nunca prescindirá de los intérpretes vivos, como hicieran los futuristas, constructivistas, o sus propios colaboradores de la Bauhaus, pese a las dificultades cinéticas que en muchas ocasiones puede significar el sometimiento a sus invenciones para el movimiento y a sus diseños de vestuario. Trabaja siempre en estrecha colaboración con sus alumnos y alumnas, y sus creaciones serán interpretadas y difundidas fuera de la escuela. No le gustan los bailarines profesionales, porque debido a su fuerte adiestramiento técnico han perdido la capacidad para las acciones más simples, para caminar de manera natural. Y precisamente estas formas de movimiento más básicas son para Schlemmer, tal y como defendía Rudolf von Laban por aquellos años, las más válidas para desarrollar cualquier innovación esencial. Frente a los famosos e innovadores ballets rusos y suecos, Schlemmer quiere afirmar un ballet moderno y alemán que se distancie del tradicional ballet clásico, pero también de los más recientes experimentos expresionistas. **El ballet moderno y alemán de Schlemmer se constituye como una unidad de la escultura, la música, la pintura, la luz y el movimiento, teniendo siempre como centro de la creación el ser humano, el individuo en movimiento, consciente de sí mismo y del espacio que le rodea. Podemos concluir que representa uno de los referentes artísticos y pedagógicos más importantes en la vinculación de la danza y las artes plásticas.**

Wassily Kandinsky fue otro de los más destacados defensores de este ideal de síntesis artística dentro de la escuela de la Bauhaus. Descubrimos cómo ya en 1912 había desarrollado el concepto de teatro visual en el que integraba elementos abstractos referentes a la música, la danza y la iluminación cromática, en base a su concepto de sinestesia. Bajo estas premisas, a partir de 1923, varios de los artistas de la Bauhaus, entre los que destacan el propio Kandinsky junto a László Moholy-Nagy, defienden un teatro con una clara tendencia hacia la abstracción total, en un intento de alcanzar una liberación total del movimiento análoga a la que ocurre en la música. En 1928 Kandinsky presenta una importante propuesta escenográfica en la que pone en práctica su personal concepto de síntesis escénica: *Cuadros para una exposición*. Había sido concebida a partir de las *correspondencias* entre formas, colores, luces y movimiento que había imaginado mientras escuchaba la música del *poema musical* de Modest Músorgski, y tan sólo en dos de los dieciséis cuadros aparecían dos bailarines ataviados con formas abstractas que los transformaban en grandes marionetas geométricas.

Las danzas matemáticas de Oskar Schlemmer o los proyectos escenográficos que otros artistas pertenecientes a aquella escuela habían realizado experimentado con formas abstractas, color y luz en movimiento, parecen guardar cierta relación con la obra del escultor norteamericano Alexander Calder. Sus famosos móviles y su gran preocupación artística por el concepto del equilibrio y el potencial cinético del arte hacen de la obra de este artista un referente enormemente significativo e imprescindible para el desarrollo de esta investigación. Su temprano interés por dotar a sus esculturas de movimiento representa una vinculación directa y auténtica entre la danza y la escultura y, por ello, se transforma en uno de los primeros artistas con los que trabajamos en nuestra didáctica interdisciplinar. Por otro lado, al profundizar en el estudio de su obra, **descubrimos la intensa relación y complicidad que Calder muestra hacia la danza, hasta el punto de referirse a sus primeras piezas motorizadas de los primeros años treinta directamente en términos coreográficos: “Con un accionamiento mecánico se puede controlar la obra como la coreografía de un ballet”, o “seguían una secuencia de movimientos a lo largo de un período de tiempo específico, tal como los bailarines ejecutan los pasos de un ballet”³**. La contemplación de estas obras parece similar a la asistencia a un espectáculo teatral y, de una forma natural, sus móviles pronto evolucionan hacia la caja escénica. Descubrimos, entonces, con gran asombro las numerosas escenografías que Calder realiza, la mayoría de ellas para espectáculos de danza, llegando a colaborar con la gran Martha Graham. Calder realiza las escenografías de sus coreografías *Panorama* de 1935 y *Horizons* de 1936, en los que intervienen sus paneles motorizados y sus móviles colgantes, siendo también el escenógrafo del drama sinfónico de Erik Satie, *Socrate*, creado en 1936.

En el siguiente epígrafe nos hemos dedicado al estudio de las relaciones entre las vanguardias y la danza española, las cuales hemos investigado principalmente a través del catálogo de la exposición *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular 1865-1936*, (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2008) comisariada por Patricia Molins y Pedro G. Romero. A través de sus textos descubrimos cómo desde la última década del siglo XIX se hace habitual encontrar en los cafés cantantes y los teatros de variedades de la capital francesa números de exóticos bailarines españoles, mientras en nuestro país también prolifera esta cultura del café cantante que será representada por pintores y literatos de la España finisecular dentro de la corriente folklorista-nacionalista que vive el arte español. **Desde entonces, se empieza a construir una imagen de lo español como identidad que transita entre la investigación etnográfica, el folklore popular y el reflejo grotesco y excesivo de la españolada.** Descubrimos entonces cómo en la época de las vanguardias, más claramente que en ningún otro periodo, el flamenco se vincula a los movimientos artísticos que le rodean. Los artistas de la vanguardia parisina toman la cultura flamenca como forma superviviente de lo popular, de las clases más humildes que viven en los márgenes de la sociedad, y comparten con ella la rebeldía ante las formas convencionales del arte impuestas desde las esferas del poder. La lista de artistas extranjeros interesados en la cultura española es larga: Francis Picabia, Man Ray, Marcel Duchamp, Sonia y Robert Delaunay, Marie Laurecin, Gino Severini, Filippo Tommaso Marinetti, Marius de Zayas, Albert Gleizes, Jacques Lipchitz, Alexander Archipenko, Henri Laurens, Natalia Goncharova, Alexandra Exter, Rafael Barradas, André Masson o el propio Le Corbusier. Algunos de ellos, afincados en nuestro país tras el estallido de la Primera Guerra Mundial, transmiten las innovadoras concepciones artísticas de las corrientes de vanguardia entre los artistas españoles, junto a su particular visión de *lo español* y su gran afición al cante y al baile flamenco.

En esta difusión de la idea de *lo español* por el mundo, unida universalmente a *lo flamenco*, no podemos olvidar el importante papel que juega la compañía de los Ballets Rusos. A partir de su llegada a España en 1916 exiliados por la Gran Guerra, hemos estudiado su enorme influencia en la modernización del lenguaje de la danza española. Su director Diaghilev viaja por diversas ciudades de Andalucía junto a Falla y Stravinsky y, fascinado por la cultura popular de nuestro país, decide crear espectáculos de inspiración española para su compañía. Así nace el ballet *Las Meninas* con el diseño de vestuarios de Josep María Sert y la coreografía de Massine, ambos con gran influencia velazqueña. Le siguen otros dos espectáculos que desgraciadamente se quedaron tan sólo en proyectos sin estrenar: *Triana* con música de Albéniz, y *España*, a partir de la *Rapsodie espagnole* de Ravel, con diseños de vestuario de Natalia Goncharova inspirados en trajes tradicionales españoles. Sin embargo el éxito definitivo llegaría con la adaptación de *El Sombrero de Tres Picos*, estrenada en Londres en 1919 bajo el título de *Le Tricorne*, para la que Diaghilev contrata a Picasso, Falla y Massine, además del bailarín Félix Fernández como profesor de flamenco de la compañía. Este ballet representa la interpretación más moderna hasta la fecha de un tema español dentro de la danza escénica, y supone un verdadero ejercicio de síntesis de elementos contemporáneos, clásicos y populares. El último de los proyectos de temática española de la compañía será *Cuadro Flamenco*, para el que Diaghilev contrata a una segunda compañía de bailarines españoles, entre los que está una de las figuras flamencas más destacadas de la época, *El Estampío*, así como otros artistas habituales de los espectáculos que se pueden ver en Madrid y Sevilla. La idea de este ballet era mostrar el auténtico carácter de un café cantante de la época exhibiendo música, bailes y cantes flamencos y folclóricos. Será estrenado en 1921, y puede afirmarse que **con *Cuadro Flamenco* se presenta por vez primera un espectáculo puramente flamenco en los escenarios de Londres y París.**

Podemos concluir afirmando que ha representado un gran hallazgo para nuestra investigación descubrir cómo la llegada de los Ballets Rusos a nuestro país traerá la irrupción de la modernidad en la danza española. Los Ballets Rusos aportan a la danza española y flamenca su estética moderna del espectáculo teatral y su idea de síntesis artística, aunque su influencia traspasará el ámbito de la danza, contribuyendo definitivamente en el desarrollo de las futuras manifestaciones teatrales, musicales y escenográficas de nuestro país.

Los artistas nacionales influidos por las concepciones vanguardistas también colaboran durante estas primeras décadas del siglo en la configuración de la estética moderna del flamenco y en la construcción de la imagen de *lo español* en el arte. La generación del 27 dará continuidad a esta relación entre la danza española y la vanguardia, que se verá entrelazada con el importante reconocimiento artístico que profesan hacia las manifestaciones culturales de raíz tradicional e impulsada con la constitución de la II República y sus políticas de difusión de la cultura y el arte dentro de los ámbitos rurales. **Bailarines españoles como Antonia Mercé la Argentina, Vicente Escudero o Encarnación López Júlvez la Argentinita, se integran en la intelectualidad artística de nuestro país y serán los responsables de dar continuidad al proceso de renovación de la danza española. Pintores, dibujantes, escultores, literatos, poetas y filósofos, nacionales y extranjeros, les admiran y dedican elogios.** En sus espectáculos utilizan las concepciones innovadoras y los códigos formales de las vanguardias europeas que conocen de primera mano en el París de principios

de siglo y que reconcilian con la tradición de nuestros bailes populares. Puede decirse que gracias a ellos la danza española entra definitivamente en la modernidad y se difunde por todo el mundo.

“Creo en el encuentro en el cuerpo entre la música, la poesía, el dibujo, la escultura y la arquitectura”⁴, declara **Antonia Mercé la Argentina**. En 1928 funda su propia compañía, los *Ballets Espagnols*, con la que **producirá y dirigirá verdaderos espectáculos modernistas para los que solicita la colaboración de artistas de la vanguardia española como Manuel de Falla, Ernesto Halffter, Néstor Martín Fernández de la Torre, Gustavo Bacarissas o María Lejárraga, única escritora perteneciente a la vanguardia literaria en Madrid. Esta importante bailarina consigue modernizar la danza española tradicional a través de un nuevo código coreográfico, una concepción escénica vanguardista y una profunda reivindicación de la mujer liberada**. En su extenso repertorio de solos de carácter personal, más de sesenta y siete a lo largo de toda su carrera, aborda de manera reflexiva diferentes temáticas de marcado carácter español, entre las que se pueden encontrar verdaderos homenajes a la mujer y, especialmente, a la mujer española. Su figura traspasará el ámbito de la danza, transformándose en el símbolo de la mujer moderna, independiente y de raza, que se aleja de los tópicos de la *femme fatale* y de la *españolada* tantas veces representados por artistas varones. Puede ser considerada la iniciadora del folclore feminista en España⁵.

Vicente Escudero será otra de las figuras importantes para la época. Gracias a sus escritos descubrimos a un bailarín que encuentra en los movimientos de vanguardia la inspiración que andaba buscando para la transformación del baile flamenco y sus procesos coreográficos. Con la década de 1930 se instala en París, donde se relaciona con destacados artistas cubistas, dadaístas y surrealistas, encontrando en el cubismo la estética geométrica y moderna que va a caracterizar su estilo: *“Del cubismo me interesaba sobre todo la coincidencia con una gran preocupación mía: conseguir el equilibrio estético entre cada una de mis actitudes con una total despreocupación por todo lo que perciben y deforman directamente los sentidos [...] La pintura surrealista fue la que me inspiró bailar arquitectónicamente. Veía en ella en unos momentos solidez, y en otros una sutileza que, sin embargo, estaba muy lejos de la blandura”*⁶. **Nos interesa especialmente esta integración de las artes plásticas y la danza que realiza en sus coreografías y que le llevará a transformarse en un verdadero pintor de baile**⁷. Realiza dibujos y pinturas, o *bailes sobre papel*, que utiliza para visualizar plásticamente los parámetros coreográficos de sus bailes o bien a modo de explicaciones didácticas de sus concepciones estéticas para la danza flamenca.

Encarnación López Júlvez, la Argentinita, fue otra importante bailarina de la época que destaca por su intensa relación con los escritores y poetas de la generación del 27, especialmente con Federico García Lorca y Rafael Alberti, con quienes colabora mediante danzas que ilustran sus conferencias, poemas, textos y músicas. En 1932 funda junto a su compañero, el torero Ignacio Sánchez Mejías, y su hermana Pilar López Júlvez, también bailarina, la *Compañía de Bailes Españoles* para la que crea **espectáculos con una fuerte inspiración interdisciplinar y solicita la colaboración de importantes artistas de su tiempo como Salvador Dalí, Manuel Fontanals, Santiago Ontañón o Alberto Sánchez para el diseño escenográfico, Federico García Lorca y Cipriano de Rivas Cherif o el propio Sánchez Mejías para los argumentos, y músicos como Gustavo Pittaluga o Manuel de Falla. Además, trabajará como coreógrafa para el Ballet Ruso de Montecarlo**⁸.

Los bailarines españoles Antonia Mercé la Argentina, Vicente Escudero o Encarnación López Júlvez la Argentinita, serán importantes referentes para nuestra investigación, pudiendo concluir que, de alguna forma, continúan la estela de los famosos Ballets Rusos, al incorporar a sus espectáculos de danza la idea vanguardista de la obra de arte total y su concepción del espacio escénico como lugar de encuentro de las artes.

Tras haber estudiado la modernización de la danza y el ballet en estrecha colaboración con los movimientos artísticos de la vanguardia europea, hemos investigado otras figuras importantes dentro de la danza norteamericana que en las décadas posteriores toman el testigo y dan continuidad, cada uno bajo sus propios principios artísticos y diferentes perspectivas, a la aspiración vanguardista de fusionar todas las artes. Iniciamos esta nueva etapa con la gran bailarina Martha Graham, creadora de la *modern dance* y considerada la figura más influyente de toda esta generación de bailarines, para descubrir que en sus coreografías solicitó la colaboración de importantes artistas plásticos, entre los que sin duda alguna hay que destacar al escultor Isamu Noguchi. **Sus proyectos de colaboración han llegado a ser considerados como una contribución artística al teatro moderno tan significativa como las producciones de los Ballets Rusos**⁹. Ambos comparten una fuerte visión abstracta, sobria, sencilla, concisa y simbólica en la estética de su obra, por la que se establece entre ambos una estrecha relación simbiótica de la que se alimentan para su inagotable genialidad creativa.

Más allá de estas relaciones artísticas y formales entre la danza de Graham y el arte de Noguchi que fueron materializadas en importantes producciones escénicas, hemos estudiado **las conexiones ideológicas y axiológicas que identifican el concepto de danza moderna defendido por Graham y el expresionismo abstracto representado por Jackson Pollock. Para ambos la utilización del suelo, de la horizontalidad y de la tierra tiene una significación especial.** Martha Graham desarrolla y experimenta nuevas formas de impulsos, saltos y caídas, mientras Pollock extiende el lienzo sobre el suelo y afronta el espacio pictórico desde arriba. Puede decirse que Pollock al pintar, baila literalmente sobre el lienzo, siendo la pintura no más que la evidencia del rastro de aquellos movimientos que componen su danza. Para ambos ser libre significa huir de las sofocantes convenciones de la cultura puritana y defienden la creación desde el inconsciente y la espontaneidad pasional.

En el siguiente epígrafe nos hemos sumergido en **la obra del coreógrafo Merce Cunningham y, especialmente, en sus experimentaciones junto al músico John Cage o los artistas Jasper Johns y Robert Rauschenberg. Podría decirse que estos artistas logran la des-colaboración entre las artes dentro de un mismo proyecto escénico, una concepción completamente opuesta y antinómica a la que hasta ahora hemos tratado en la investigación.** Cunningham, formado en el seno de la compañía de danza de Martha Graham, plantea un concepto de libertad radicalmente distinto al de su maestra, según el cual cada uno de los colaboradores de sus producciones goza de plena autonomía para realizar sus aportaciones. Influido por los procesos aleatorios que Cage utiliza en la música, a partir de 1951 comienza a utilizar el azar como medio para definir y organizar sus coreografías: desde la propia creación de los movimientos eligiendo aquellas partes corporales que deben movilizarse o el orden de las secuencias coreográficas, hasta el espacio donde se van a ejecutar o el número de bailarines que van a participar. Con sus innovadoras concepciones coreográficas Cunningham reivindica la autonomía e identidad de la danza como elemento independiente de la música y el arte, eliminando cualquier tipo de jerarquía que pueda determinar la creación de la obra y liberando a la danza de cualquier referencia externa. Le interesa el movimiento en sí mismo, no como representación o expresión de la subjetividad del bailarín o del coreógrafo, sino como afirmación del presente más radical, tomando el cuerpo como un objeto, y no como sujeto, que se mueve en el tiempo y en el espacio. En los años cincuenta, sus experiencias se enriquecen y se radicalizan. La danza se independiza completamente de la música y la escenografía. **Es la no-relación de las artes, la no-unidad entre la no-danza, el no-arte¹⁰ y la no-música. Coreografía, partitura y decorados se crean como entidades propias e independientes. La única relación que llega a haber entre ellas es la de coexistir simultáneamente en un mismo espacio y tiempo.** Y en varias ocasiones, esta puesta en común no se produce hasta el mismo día del estreno: los bailarines no llegan a oír la música hasta la primera actuación.

Los artistas Robert Rauschenberg y Jasper Johns serían los directores escénicos y principales escenógrafos de la compañía de Merce Cunningham durante muchos años, interesándose y comprometiéndose profundamente con la danza y con los bailarines con los que trabajaban. Compartían las mismas concepciones e ideas artísticas, una profunda complicidad que se dejará sentir en sus producciones de colaboración. **Se podría afirmar que Johns y Rauschenberg regresan a la figuración –aunque sea disfrazada de abstracción–, mientras Cunningham coreografía danzas más cercanas al ballet académico que a la técnica Graham. Rauschenberg y Johns logran erradicar la conducta espontánea, impulsiva y animal de la pintura de Pollock, tal y como Cunningham pone fin a la pasión de Martha Graham y libera a la danza de los gestos expresivos, sentimentales y simbólico-narrativos de su antigua maestra, evitando todo compromiso personal y emotivo con sus creaciones.** En este sentido, el rechazo que Cunningham muestra hacia Graham y la danza moderna es directamente paralelo al rechazo de Rauschenberg y Johns hacia el expresionismo abstracto¹¹.

Por otro lado, nos interesa especialmente la gran afinidad que Cunningham y sus colaboradores siempre sintieron hacia el arte vanguardista de Marcel Duchamp, pues compartían con él muchas de sus concepciones artísticas: la anulación de toda expresividad del objeto-cuerpo, la integración de elementos cotidianos en el arte, la indiferencia ante el aura sagrada de la obra o la búsqueda de métodos para eliminar la subjetividad del artista. En 1968, Jasper Johns y Merce Cunningham realizarán un verdadero homenaje al padre del arte conceptual en su obra *Walkaround Time*, en la que Cunningham lleva a la danza el concepto duchampiano del *ready-made* mediante la utilización de gestos cotidianos que sube al escenario sin modificación alguna, como ejercicios diarios de calentamiento o el cambio de un par de medias por otras. Johns realiza la escenografía adaptando *El Gran Vidrio* (1915-1923) de Duchamp, mediante una serie de *cajas* de plástico transparentes sobre las que serigrafía las diferentes imágenes de la obra y que se mueven en el escenario emulando la famosa pintura.

Podemos concluir que Merce Cunningham será el coreógrafo que en la segunda mitad del siglo XX redefina de una manera absoluta la fusión de danza, música y plástica sobre el escenario. En sus creaciones plantea la des-colaboración

entre las artes, esto es, su completa autonomía e identidad como elementos independientes que conviven dentro de un mismo espacio y tiempo. Su utilización del espacio, la música y el movimiento, va a ser un referente fundamental en la historia de la danza, la *performance*, el *happening*, el *body art*, el video-danza y las artes de acción y, en definitiva, en la historia del arte de la segunda mitad del siglo XX.

En el último de los epígrafes hemos estudiado cómo desde finales de la década de los cincuenta el arte y la danza seguirán confluyendo de una manera muy especial gracias a las nuevas formas que el arte experimenta en base a la acción artística. Arte y danza compartirán desarrollos paralelos e intereses comunes respecto a sus conceptos e intenciones performativas. Las emergentes artes de acción –la *performance*, el *happening*, el *body art* o el movimiento *fluxus*– se preocupan especialmente por el cuerpo, investigan sus límites y capacidades, lo transforman en soporte y materia artística principal de su obra y lo redefinen como terreno de representación y significación tanto personal como social. **Esta preocupación por el cuerpo, la acción, el gesto o el movimiento como herramientas artísticas hace que, de manera natural, la danza sea un elemento muy presente en las nuevas formas de arte. En el arte neoyorkino, algunos bailarines interesados en el arte posmoderno colaboran en este tipo de acciones artísticas junto a los más destacados artistas del momento, al tiempo que incorporan estos procedimientos y motivos para sus coreografías. Por un lado, la implicación y participación de bailarines en las *performances* artísticas enriquece extraordinariamente las posibilidades corporales, espaciales y motrices de las mismas. Por otro lado, los bailarines encuentran en el contexto del *happening* y el movimiento *fluxus*, un modo de seguir desarrollando su trabajo dentro de un ámbito más receptivo y permisivo hacia las nuevas opciones artísticas que ofrece la danza posmoderna.**

Entre estos bailarines destacan especialmente los que en 1962 fundan en Nueva York el Judson Dance Group como Trisha Brown, Simone Forti, Yvonne Rainer, David Gordon y Steve Paxton. Ellos dan continuidad a los métodos compositivos que habían heredado de Cunningham: la intervención del azar, la improvisación, el tratamiento del cuerpo como elemento objetual, la independencia de la danza respecto a motivaciones externas o narrativas y la participación del espectador como parte de la acción artística. En sus proyectos colaboran con artistas de otras disciplinas y se preocupan por estudiar las correlaciones conceptuales con otros lenguajes artísticos. Especialmente se interesan por la *performance*, el minimal y el arte conceptual, colaborando con artistas como Robert Whitman, Robert Morris o Robert Rauschenberg. **Podríamos concluir que a partir de los años sesenta entre la danza y arte posmoderno norteamericano va a existir una enriquecedora relación de retroalimentación, por la que artistas de ambas disciplinas van compartir concepciones, temas y procesos para sus manifestaciones performativas. Esta profunda complicidad les lleva a una estrecha colaboración y asociación.**

Dentro del arte europeo de los años cincuenta y sesenta del siglo XX hemos destacado movimientos artísticos como el *body art* o el *accionismo vienés*. Se caracterizan principalmente por desarrollar prácticas performativas que toman el cuerpo, en muchas ocasiones el del propio artista, como soporte y materia principal de la obra. El cuerpo se transforma así en ámbito de experimentación, reflexión, representación y simbolización, adquiriendo nuevos significados y concepciones para el arte contemporáneo. En algunos casos, estos artistas, en su afán por explorar los límites corporales físicos y mentales, llevan el cuerpo, su propio cuerpo, hacia un sufrimiento provocado por las autolesiones o mutilaciones. Como resultado de estas acciones, las heridas y las cicatrices se transforman en la memoria viva de su dolor y en el símbolo del padecimiento del individuo contemporáneo condicionado por las imposiciones sociales, morales, culturales o políticas.

Dentro de estas corrientes posmodernas nos interesan especialmente un grupo de mujeres artistas que desde su trabajo creativo reflexionan sobre el cuerpo de la mujer y defienden su identidad femenina en contra de los modelos de género y las concepciones corporales, desarrolladas principalmente por hombres, que lo contemplan como objeto de consumo cultural y visual. Entre ellas, hemos querido destacar a las europeas Gina Pane, Marina Abramovic y Louise Bourgeois, y a las americanas Lygia Clark, Rebecca Horn y Cindy Sherman. En muchas de sus obras el cuerpo de la mujer aparece fracturado, dislocado o modificado, como símbolo de la opresión, la degradación y la vulnerabilidad que sufre, mientras otras creaciones exploran sus capacidades perdidas para la sensibilización y sensorialidad.

Una de las primeras conclusiones generales de esta primera parte de la investigación, nos lleva a corroborar cómo las renovaciones producidas dentro del ámbito de la danza realizadas por bailarines modernos y posmodernos, desde los inicios hasta el segundo tercio del siglo XX, fueron frecuentemente motivadas y enriquecidas gracias a su conexión con el arte y, más concretamente, con los movimientos artísticos de la vanguardia emergente. La danza se renueva y moderniza en integración con el resto de las manifestaciones artísticas y de los ambientes intelectuales de su entorno.

La mayoría de los grandes bailarines y bailarinas, coreógrafos y coreógrafas, pedagogos y pedagogas de la danza que hemos estudiado como creadores de nuevas e innovadoras formas para la danza y su didáctica, realizaron sus extraordinarias aportaciones gracias a las influencias y a las relaciones que mantenían con los artistas plásticos de vanguardia de su contexto histórico.

En consecuencia debemos significar las numerosas correlaciones encontradas en el desarrollo del arte y la danza moderna dentro de los parámetros temporales estudiados. **Podemos concluir afirmando que ambas disciplinas disfrutaron de procesos de modernización paralelos en los que comparten concepciones comunes en la manera de afrontar el cuerpo y su presentación plástica sobre el escenario, así como iguales intereses, temáticas, ideas, elementos y principios artísticos como: la expresión individual del artista, el concepto de libertad vinculado al arte moderno, el reflejo de la vida moderna y su incesante dinamismo, la representación plástica de las máquinas como reflejo del progreso de la sociedad, la introducción dentro del proceso creativo de la casualidad, el azar, lo inesperado, lo nihilista, lo satírico o lo espontáneo, la progresiva abstracción de las formas, la rebeldía ante las convenciones del arte del pasado, la influencia de las manifestaciones y géneros populares de arte o la colaboración con otros lenguajes artísticos.**

Por otro lado, hemos descubierto cómo la influencia del modelo de colaboración entre las artes impulsado por los Ballets Rusos dejó una fuerte impronta desde los años veinte hasta los cincuenta del siglo pasado en el ballet moderno –lógicamente pues es la danza clásica el lenguaje coreográfico utilizado por esta compañía–, pero también en las manifestaciones escénicas del arte de vanguardia y, asombrosamente, en el proceso de modernización de la danza española. Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX será, más que en el mundo de la danza clásica, en el ámbito de la danza moderna, posmoderna y contemporánea, así como en las llamadas artes de acción, donde la estela de los Ballets Rusos gozará de mayor continuidad con proyectos y manifestaciones performativas en las que se sigue contemplando el espacio escénico como lugar de encuentro y colaboración entre las artes, o más bien des-colaboración en el caso del bailarín y coreógrafo Merce Cunningham. La danza continuará sus experimentaciones creativas en estrecha complicidad con el arte de vanguardia gracias a bailarines como Cunningham, Martha Graham o los representantes del Judson Dance Group, como Trisha Brown, Simone Forti o Yvonne Rainer.

Otra importante conclusión extraída de la aproximación histórica al tema es la presencia de numerosas mujeres dentro de esta renovación de la danza. En este sentido, es interesante apreciar cómo en su mayoría estas bailarinas relacionan sus nuevas concepciones para la danza con el concepto de libertad, siendo unas convencidas abanderadas del incipiente movimiento de emancipación feminista, por lo que podemos decir que se constituyen en verdaderos **paradigmas de la mujer libre, autónoma, independiente y moderna**. A través de la danza encuentran una profesión que les proporciona la independencia económica necesaria para emanciparse intelectualmente, cambiar el rol social tradicionalmente asociado a la mujer y modernizar la danza y su lenguaje en defensa de la libertad de la mujer, de manera semejante a cómo otras mujeres artistas lo hacían desde diferentes ámbitos artísticos. Son muchas las bailarinas que en este sentido hemos estudiado: desde las pioneras norteamericanas Isadora Duncan, Loïe Fuller, Maud Allan o Ruth St. Denis, la expresionista alemana Mary Wigman, las rusas Ida Rubinstein o Bronislava Nijinska, coreógrafa de los Ballets Rusos, hasta españolas como Carmen Tórtola Valencia, Antonia Mercé *La Argentina* o Encarnación López Júlvez *La Argentinita*.

Por otro lado, entre los artistas y las artistas de las primeras vanguardias anteriores a la segunda guerra mundial podemos concluir que serán las mujeres las que demuestran una mayor afición y compromiso por la danza frente a sus colegas masculinos y, por ello, serán las responsables de configurar las vías de conexión entre arte y danza. En este sentido podemos hablar de las futuristas Valentine de Saint-Point y Giannina Censi, las dadaístas Sophie Taeuber y Emmy Hennings o la surrealista Helen Vanel. La excepción la encontramos en relación a la Bauhaus, pues en este movimiento de vanguardia no encontramos el nombre de ninguna mujer relacionada con las prácticas teatrales y la danza, a pesar de que en algunos documentos gráficos vemos que contaban con intérpretes femeninas. Otras artistas, aunque no experimentan como bailarinas o coreógrafas, se hallan profundamente comprometidas con el ámbito de la danza y realizan importantes diseños de vestuario y escenografía en los que integran las formas del arte de vanguardia dentro de los espectáculos de danza. Estas mujeres alcanzan cierta visibilidad artística gracias a estas colaboraciones con el ámbito de la danza y las artes escénicas. Este es el caso de las rusas Sonia Delaunay-Terk, Alexandra Exter o Natalia Goncharova, estas dos últimas colaboradoras de Nijinska para los diseños de sus coreografías. Desde los orígenes de la renovación de la danza se había prestado una especial atención a los tejidos y al vestuario escénico como otro componente del espectáculo y la coreografía con el que renovarse y modernizarse: los metros de tela utilizados por la Fuller fueron esenciales en la concepción de sus coreografías, también para Isadora Duncan o Ruth St. Denis el vestuario

supuso una fuente de inspiración en la invención de su propio lenguaje de movimiento y, dentro de la danza española, Antonia Mercé *La Argentina*, había prestado mucha atención a la presentación escénica de sus espectáculos y a la transmisión de sus concepciones artísticas a través del vestuario y la escenografía, para los cuales la elección de los tejidos es fundamental.

Tras la investigación de estas mujeres vanguardistas responsables de importantes espectáculos interdisciplinares en los que se integran danza y movimiento junto a las concepciones más vanguardistas del arte, han surgido aspectos conclusivos abiertos, no verificados o comprobados en la investigación. Uno de ellos sería averiguar por qué en los libros de historia suelen quedar relegadas a un segundo plano, ocultas tras la biografía y la obra de artistas masculinos, enfatizándose sus relaciones amorosas y personales por delante de su obra o sus descubrimientos artísticos. Sospechamos o deducimos que aunque la danza ha estado muy presente, como hemos descubierto, entre las actividades artísticas de las primeras vanguardias europeas, siempre ha sufrido el desprestigio de los historiadores por un doble criterio: por ser considerada un arte *menor* y por una cuestión de género, al ser creada e interpretada principalmente por mujeres. Su condición femenina ensombrece el valor de su obra artística. La danza realizada por mujeres ha sido parcialmente apreciada por sus propios colegas masculinos. En ocasiones, sus piezas para danza serán comparadas con espectáculos de entretenimiento popular, de mero fin placentero, en los que están integrados bailes sociales, espectáculos de variedades, de *music hall* o de cabaret, ya que ciertamente muchas de estas artistas comenzaron sus carreras dentro de estos ambientes. Al menos podemos encontrar una ventaja en la particularidad de que la danza sea una forma artística poco practicada por los hombres: esto ha permitido que las experiencias de estas mujeres dentro del campo de la danza de vanguardia hayan podido ser difundidas y conocidas sin ser eclipsadas por equivalentes masculinos.

Otro de los hallazgos importantes para la investigación, sería la presencia de una serie de artistas, pertenecientes tanto al ámbito de las artes plásticas como a la danza, que demuestran una faceta artística multidisciplinar, desarrollando su capacidad creativa mediante diferentes lenguajes artísticos. Estos artistas serán capaces de adecuar sus principios estéticos y experimentaciones creativas a las distintas disciplinas que practican, constituyéndose en extraordinarios modelos que nos muestran las infinitas posibilidades creativas y didácticas que nos ofrecen las transposiciones artísticas. Entre ellos, destacarían: el bailarín y coreógrafo de los Ballets Rusos Vaslav Nijinsky, pintor aficionado que se identifica con las experimentaciones cromáticas y abstractas del orfismo y que parece explorar a través de sus cuadros la misma estética geométrica y angulosa que practica en sus coreografías, la dadaísta Sophie Taeuber, una de las artistas más activas del famoso Cabaret Voltaire en Zurich que estudió danza con Rudolf Laban y se dedicó con interés a la creación de coreografías bajo los principios dadaístas, y el artista y profesor de la Bauhaus Oskar Schlemmer, quizás el más polifacético y versátil de todos los artistas que hemos investigado pues, tras iniciarse como pintor, desarrolla una extensa producción artística dentro de otros ámbitos como la escultura, el teatro, la danza, el dibujo o la escenografía. **Schlemmer será capaz de integrar, tanto en su trabajo creador como en su práctica docente, la aspiración artística de fusión de las diferentes artes que persigue la escuela de la Bauhaus con un conocimiento personal de los diferentes lenguajes y, por ello, sin tener que recurrir a la colaboración con otros artistas de diferentes disciplinas.**

En España, encontramos dos casos importantes. Uno de ellos es Carmen Tórtola Valencia. Esta bailarina excesiva, elegante, mística y ecléctica, que recibe aportaciones de la danza expresionista alemana, se hallaba muy interesada en el arte y llega a iniciarse en la pintura, llevando a cabo algunas exposiciones en las ciudades donde actuaba. Por otro lado, sabemos que en sus procesos coreográficos se establecen relaciones entre el arte y la danza. Tórtola estudia las representaciones iconográficas que se conservan de danzas de la antigüedad y, a partir de la reproducción de las actitudes y posiciones encontradas mediante bocetos gráficos, reconstruye e interpreta, bajo su visión personal, los bailes sagrados antiguos. Por último no podemos dejar de nombrar al gran bailarín flamenco Vicente Escudero. Inspirado por sus amigos vanguardistas Miró y Picabia, y por la obra de su admirado Picasso, realiza dibujos y pinturas sobre el tema del baile que rápidamente se transforman en una nueva herramienta para la expresión de sus danzas. Según dejó escrito: *“Forzosamente todo bailarín creador tiene que ser un pintor de baile, un pintor sin técnicas quizás, pero que ha de llevar dentro la plástica, el color, el ritmo”*¹². Sus dibujos, o *bailes sobre papel*, se basan en recuerdos, sueños o formas de su imaginación, en los que aplica la estética y los procedimientos surrealistas relacionados con las grafías automáticas del inconsciente y el mundo onírico, bien para la visualización plástica —color, ritmo, línea, estructura— de la composición de las coreografías, bien para realizar descripciones didácticas de sus ideales estéticos para el baile flamenco¹³. **Podríamos decir que Vicente Escudero supo incorporar las técnicas y las concepciones artísticas de cubistas, dadaístas y surrealistas tanto en sus procesos de creación coreográfica como en sus pinturas.**

Para cerrar las conclusiones respecto a esta primera parte de la investigación nos gustaría destacar el hallazgo de un grupo de bailarines modernos que se preocuparon especialmente por las aplicaciones pedagógicas de sus concepciones artísticas como Isadora Duncan, Ruth St. Denis, Rudolf Laban, Mary Wigman u Oskar Schlemmer. A partir de su obra y de sus imaginativas coreografías podemos extraer multitud de ideas que nos inspiran para una práctica docente interdisciplinar. Además, su claro interés por la enseñanza y la transmisión de sus principios nos introduce en la segunda parte de la investigación anunciándonos la gran renovación de la didáctica de la danza que vamos a conocer.

El cuerpo y su lenguaje en la escuela

La segunda parte de la investigación enfocada hacia una aproximación pedagógica al tema, se abre con el estudio del tratamiento del cuerpo y su lenguaje en la escuela durante los últimos siglos de historia. Como era de esperar, **hemos descubierto que las prácticas corporales de la escuela actual son herederas de las concepciones y lecturas del cuerpo que se insertan en las instituciones educativas de siglos anteriores.** Así, vemos como Michel Foucault describe el funcionamiento de las escuelas de los siglos XVII y XVIII como verdaderas instituciones disciplinarias en las que la organización de los tiempos, espacios, usos y comunicaciones del cuerpo tienen como finalidad la formación de cuerpos dóciles al servicio de los intereses sociales y los poderes políticos¹⁴. Durante el siglo XIX y principios del XX la fe en el progreso de las máquinas y los procesos de industrialización, necesitan del entrenamiento de cuerpos eficientes y funcionales para el trabajo de las fábricas. Las prácticas gimnásticas de la escuela se orientan a este entrenamiento corporal mecánico enfocado a cuantificar y economizar las capacidades físicas del cuerpo. Este modelo educativo vinculado a una metodología rígida, disciplinada y autoritaria, que se basa en movimientos rutinarios y estereotipados, parece sobrevivir hasta mediados del siglo pasado pese a la incorporación de las prácticas deportivas en la escuela.

Más allá de estos modelos pedagógicos emparentados con la actual educación física, nos interesaba profundizar en las innovaciones educativas surgidas con el cambio del siglo que serán las responsables de una profunda reflexión acerca de la importancia del cuerpo en el aprendizaje y el desarrollo armónico de alumnos y alumnas. Nos referimos a movimientos de reforma educativa como **la Escuela Nueva o a las nuevas ciencias como la psicomotricidad o la psicopedagogía que traen nuevas aportaciones que relacionan el desarrollo corporal y afectivo del niño o niña con su desarrollo cognitivo.** Estos nuevos enfoques conllevan, especialmente a partir de mediados del siglo XX, un cambio sustancial en la visión educativa del cuerpo. Sus nuevas concepciones, que redefinen el dualismo cartesiano cuerpo-mente, se asientan científicamente en el estudio del sistema nervioso central que descubrimos como responsable del control de las funciones motoras del individuo, siendo también soporte de la actividad intelectual y regulador del intercambio del sujeto con el exterior en relación a las funciones emocionales y a la capacidad de adaptación o ajuste al medio. Esto significa que mediante la actividad psicomotriz estimulamos las conexiones sinápticas del sistema nervioso central y beneficiamos la educación global de la persona al desarrollar las diferentes dimensiones de su existencia – cuerpo, mente y sentimiento–. A través de la interacción de estas áreas se potencia la creatividad y la construcción del conocimiento, y mediante la estimulación multisensorial se enriquece la representación mental y el pensamiento abstracto. Otro aspecto interesante que hemos verificado es que en este proceso de asimilación, organización y procesamiento de los estímulos perceptivos por parte del sistema nervioso central van a intervenir aspectos relacionales del individuo, es decir, el intercambio comunicativo con los otros y la calidad afectiva de dichos vínculos, lo cual tendrá importantes aplicaciones didácticas para la práctica psicomotriz.

A la luz de estos estudios podemos afirmar que **el tratamiento educativo del cuerpo desarrolla la conciencia del esquema corporal y la adecuada elaboración de la imagen corporal, lo cual beneficiará la experimentación con el movimiento expresivo del cuerpo, la construcción de la identidad personal, una mejor integración social, así como una expresión y comunicación interpersonal más evolucionada y significativa, favoreciendo otras áreas del conocimiento escolar.** El aprendizaje a través de la vivencia corporal aporta beneficios para el desarrollo integral y armónico del ser humano.

Dentro de la teoría psicomotriz hemos profundizado en el estudio de ciertos autores por su específica relación con aspectos presentes en nuestra propuesta didáctica. Entre éstos, cabe destacar a André Lapierre y Bernard Aucouturier, quienes estudian la dimensión simbólica del cuerpo y defienden el movimiento vivenciado como expresión de las pulsiones internas del individuo, las cuales se hallan vinculadas a su desarrollo psíquico, emocional, afectivo y cognitivo. **El método psicomotriz de Lapierre y Aucouturier constituye un importante referente para nuestro proyecto**

interdisciplinar porque proponen una auténtica *pedagogía del descubrimiento* como base para una educación que parte de la vivencia motriz libre, natural y espontánea a través de una experimentación intuitiva que se irá encauzando, orientando y ampliando, y que respeta el desarrollo de la creatividad, la expresividad y la personalidad global del niño y de la niña. Se produce, de este modo, una adquisición activa de los conocimientos, a través de la vivencia de una dinámica de contrastes (orden-desorden, equilibrio-desequilibrio, dentro-fuera) que, lejos de ser impuestos racionalmente, son descubiertos y vivenciados primero de manera corporal a nivel afectivo y simbólico y, más tarde, de forma abstracta a nivel cognitivo, a través de la expresión plástica, verbal o matemática¹⁵. Otros autores como Paul Schilder defienden la profunda vinculación de la percepción, la emoción y el movimiento en la transformación continua de nuestra imagen corporal. Esto significa que **para desarrollar nuestra capacidad perceptiva, nuestro conocimiento del cuerpo y la configuración del esquema corporal necesitamos del movimiento, pues en reposo es difícil distinguir las sensaciones del cuerpo, siendo un proceso en el que influyen nuestras emociones y sentimientos. Esto lleva a Schilder a proponer la danza como método para cambiar la imagen del cuerpo y aflojar su forma rígida**¹⁶.

A partir de estos estudios, **podemos concluir para el interés de nuestra investigación que las actitudes emocionales, la personalidad y la atención, las percepciones y las acciones orientan la integración de la imagen corporal, al tiempo que moldean nuestras vivencias y memoria corporal, aún cuando no se desarrollen en la plena conciencia. En todo proceso educativo, los niños y las niñas aprenden con y desde el cuerpo, construyendo su conocimiento del mundo al mismo tiempo que configuran su propia imagen corporal y su identidad personal.** Descubrimos y conocemos el propio cuerpo a través de la observación y el conocimiento del cuerpo de los demás. Por ello, el desarrollo de nuestra autoconciencia corporal nos hace más sensibles en nuestra relación con los demás y nuestra comprensión del mundo. Entender a los demás, significa también entender su cuerpo, admitirlo y valorarlo.

Por otro lado, hemos descubierto el método psicocinético de Jean Le Boulch, cuyas aplicaciones didácticas se han orientado especialmente a la renovación de los planteamientos de la educación física en la escuela. Su método educativo se estructura a partir de la vivencia psicomotriz del alumno o la alumna como origen de la expresión, la creatividad y la configuración de la propia personalidad y como base preparatoria para el desarrollo de las aptitudes que favorecen el aprendizaje afectivo, cognitivo y relacional, a través de la acción, la percepción, la exploración y la reflexión. **Le Boulch defiende la inclusión de una educación por el movimiento como disciplina básica en las escuelas, junto a otras materias fundamentales como el cálculo o la lecto-escritura, no sólo por los beneficios que conlleva sobre éstas, sino porque fomenta la autoestima, la seguridad, la autonomía y la competencia, así como la interrelación, colaboración y cooperación dentro del grupo**¹⁷.

Las escuelas pedagógicas surgidas en el siglo XX a partir del psicoanálisis (como la psicomotricidad, las técnicas psicoterapeutas corporales, la expresión corporal o la danza educativa moderna), recuperan el tratamiento educativo del cuerpo, tras el destierro sufrido desde los inicios de la modernidad, defendiendo una visión del ser humano más integradora y armónica que contempla la unidad de cuerpo y mente, de sentimiento y pensamiento, de cuerpo y logos, también en la práctica docente, aunque no rompe del todo con la antigua escisión dualista. Se contempla el cuerpo como una herramienta que beneficia el desarrollo personal y los aprendizajes cognitivos (cálculo, lecto-escritura, ciencias, etc.), por lo que se relaciona cuerpo y cognición como dos esferas del conocimiento humano.

La verdadera innovación dentro de la educación a través del cuerpo, viene de considerar el cuerpo y sus habilidades perceptivas, expresiones y lenguajes como formas de pensamiento en sí mismas. En este sentido hemos de destacar las interesantes investigaciones del psicólogo Rudolf Arnheim, que podríamos afirmar que acaban definitivamente con el pensamiento dualista que tanto daño ha hecho al tratamiento del ámbito de lo corporal en la escuela en beneficio de las enseñanzas consideradas como las importantes o *intelectuales*. **La teoría de la percepción inteligente de Arnheim defiende la vinculación indisoluble entre percepción y cognición. Esto significa que el pensamiento opera con imágenes visuales tal y como la percepción visual también participa de los procesos cognitivos. Pensar implica ver, y viceversa, ver implica pensar. Dando un paso más allá, en los procesos cognitivos intervienen las percepciones y, al revés, las capacidades perceptivas en su conjunto son importantes para lograr un pensamiento productivo en cualquier tipo de conocimiento**¹⁸. De esta manera, Arnheim coloca al cuerpo, la creación, la alfabetización visual y la educación artística en el corazón de la educación escolar.

Una de las primeras conclusiones a la luz de este estudio, es la absoluta necesidad de reivindicar el cuerpo como materia para la creación artística, para la expresión de nuestras pulsaciones internas y para la comunicación con el mundo en el que vivimos y, de manera consecuente, como campo de índole educativa que debe ser incluido dentro

de la enseñanza sistematizada. El cuerpo es la primera esfera por la que accedemos a la percepción del exterior, al conocimiento y a la adquisición de significaciones. Todo nuestro conocimiento queda filtrado, sedimentado e inscrito en el cuerpo. Esto implica que no sólo nuestros pensamientos, saberes, razonamientos o habilidades son corporizados, aprehendidos a través del cuerpo, sino que nuestra manera de ser y de estar en el mundo quedará definida por este **aprendizaje corporal**. En palabras de Pierre Bourdieu: *Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es*¹⁹. Y precisamente esta corporización de los procesos educativos conlleva la elaboración práctica, vivencial, de estructuras de conocimiento duraderas, seguras y permanentes que quedarán incorporadas como partes constitutivas de nuestro ser, de nuestra personalidad. El cuerpo se contempla entonces como materia transversal en tanto que se halla, ya sea consciente e inconscientemente, en todos los contenidos y aprendizajes escolares.

En nuestras aulas el cuerpo, desgraciadamente, sigue olvidado e ignorado. La escuela actual es una institución estática muy alejada del sentir dinámico del niño y la niña. Circunstancias como la rigidez de los programas de estudio, actitudes demasiado directivas e incluso impositivas por parte de los profesores, o metodologías que no atienden a la movilidad corporal de los alumnos, pueden crear contextos educativos represivos en los que resulta difícil reconducir situaciones de hiperactividad, falta de interés por el aprendizaje o desobediencia. **El problema actual del cuerpo en la escuela se deriva, entonces, de la falta de conciencia respecto a la dimensión corporal de los procesos de aprendizaje y a la presencia del cuerpo como elemento que posibilita y condiciona el conocimiento, como elemento que interviene en los procesos intelectivos y que es portador de significados.** Esto significa que los niños y las niñas están siendo educados para vivir en sus cabezas, fuera de sus cuerpos, y no estamos cumpliendo con la tarea de educarlos en la totalidad de su ser.

La primera conclusión de este capítulo nos lleva a afirmar que pensamos y construimos significados con y desde el cuerpo. Los aprendizajes y conocimientos se inscriben en el cuerpo. En consecuencia debemos contemplar la importancia del tratamiento educativo del cuerpo no sólo como elemento que beneficia su desarrollo cognitivo, así como otros aprendizajes escolares como las matemáticas, la lectura o la escritura, sino como materia tan importante como estos conocimientos en la formación y el desarrollo integral de toda persona. Y no sólo dentro de la educación escolar; la educación del cuerpo debería ser entendida como base de toda educación. El cuerpo se transforma en elemento dinamizador y globalizador de la educación, en materia escolar transversal, capaz de interaccionar las diversas disciplinas y desarrollar la capacidad para la relación y la asociación, procesos fundamentales para la activación de la creatividad.

Para dotar a nuestras percepciones y códigos de significados, necesitamos de experiencias, de vínculos prácticos, que sólo podemos obtener a través de la vivencia de nuestro cuerpo. Y esta vivencia no es una mera recogida de datos que posteriormente el intelecto procesa, sino que **a través de nuestra experiencia estamos pensando, reflexionando a través del cuerpo, de su lenguaje y sus afectividades y, en consecuencia, adquirimos los conocimientos a través del cuerpo.**

Normalmente en nuestros currículos oficiales la enseñanza globalizada solo se contempla en las etapas de formación más tempranas y conforme avanzamos en los niveles de enseñanza se pierde u olvida. Esto evidencia, por un lado, cómo las políticas educativas enfatizan los conocimientos intelectuales como el cálculo, lecto-escritura y ciencias, por encima de los artísticos, es decir, el cultivo de la mente y la razón por encima de la emoción, los sentimientos o los valores. Por otro lado, se aprecia una falta de valoración de los beneficios que una enseñanza globalizada podría aportar y, en último término, deja traslucir la progresiva desaparición del cuerpo en la escuela.

Según Ken Robinson todos los sistemas educativos del planeta tienen la misma organización jerárquica en relación a las materias: en primer lugar están las matemáticas, las lenguas, las ciencias y las humanidades, y en un segundo nivel se sitúan las artes. Y dentro de las artes a su vez se encuentra una nueva jerarquía que favorece la plástica y la música frente a la danza y el teatro²⁰. En la actualidad son muchos los investigadores que denuncian abiertamente esta situación, como el propio Robinson o el psicólogo David J. Hargreaves, quien afirma que uno de los mayores problemas respecto a la educación artística en la actualidad es, precisamente, esta falta de valor curricular para las materias artísticas, reducidas a la música y la expresión plástica mientras otras áreas como la danza o el teatro aparecen como apéndices de la educación física o la lengua en vez de ser reconocidas como materias propias.

Robinson nos explica cómo los sistemas educativos de nuestros días han quedado obsoletos porque se basan en modelos que nacieron para responder a las necesidades de la economía industrializada del siglo XVIII. La escuela de entonces creía en la aprehensión del conocimiento a través de la repetición y del aprendizaje memorístico de los conceptos. Hoy

en día poseemos los avances científicos necesarios para saber que el cerebro no aprende de esta manera. Nuestra sociedad basada en las redes informativas y la cultura digital no tiene nada que ver con aquella, pero nuestros niños y niñas siguen aprendiendo bajo los mismos métodos de entonces. Los expertos apuntan a que nuestras escuelas deberían enseñar a los alumnos a ser creativos y a buscar sus talentos innatos, sus habilidades, sus pasiones, sus verdaderas vocaciones.

Robinson destaca con detalle el hecho de que no haya un sistema educativo en todo el planeta que a diario enseñe danza a los niños y las niñas como se hace con las matemáticas. Y se pregunta el porqué, defendiendo la importancia de la danza frente a las matemáticas. Basa su razonamiento en que todos tenemos cuerpo y no podemos olvidarlo y en que, además, los niños y las niñas siempre tienen ganas de bailar. Nuestro sistema educativo sigue educando como si los alumnos o alumnas sólo tuvieran cabezas o cerebros, e ignora por completo las necesidades de sus cuerpos y los beneficios que éste podría aportar a una formación más integral y armónica de su ser. La escuela sigue enseñando para formar profesores universitarios, mientras que la enseñanza de la danza a nivel *amateur* se empeña en entrenar a los alumnos y alumnas como si todos fueran a ser solistas, olvidando que **una verdadera educación debería enfatizar por igual el intelecto, la emoción, la intuición, la sensibilidad, la creatividad y las habilidades sociales.**

La segunda conclusión nos lleva a defender el tratamiento educativo del cuerpo como actividad que nos invita a la exploración activa, intuitiva y constructiva del mundo, que enriquece las experiencias perceptivas de una forma global al estar conectada con una estimulación multisensorial y que es capaz de dotar de una mayor significación emocional al aprendizaje y una comprensión más profunda de nuestra realidad. El lenguaje del cuerpo funciona como elemento globalizador de la acción educativa capaz de aunar percepción, pensamiento y sentimiento, al tiempo que posibilita un tipo de conocimiento tanto sensitivo, emocional e intuitivo, ya que nos compromete de manera tanto personal e íntima, como racional, al proporcionar estructuras de conocimiento duraderas, seguras y permanentes que quedarán incorporadas como partes constitutivas de nuestro ser, de nuestra personalidad. Todos estos aspectos resultan muy adecuados y productivos para el desarrollo de procesos creativos en el arte.

Educación artística y renovaciones pedagógicas en las vanguardias

El segundo capítulo de la perspectiva pedagógica al tema nos ha permitido profundizar y reforzar nuestro conocimiento sobre las renovaciones pedagógicas en las que hoy se fundamenta la llamada educación a través del arte. Iniciamos el capítulo estudiando cómo la educación artística y su didáctica específica absorben los nuevos modelos educativos gestados durante el siglo XIX con la aparición de la ciencia pedagógica. **Las nuevas concepciones e ideas colocan al alumno o alumna y sus necesidades en el centro de la acción educativa, dan prioridad a su desarrollo cognitivo más que a la adquisición memorística de conocimientos y confían en sus capacidades innatas y personales desarrollándolas en un ambiente de libertad que respeta su individualidad y contribuye al desarrollo de su personalidad.**

Por otro lado, gracias a las aportaciones de importantes pedagogos precursores, como Johann Heinrich Pestalozzi y su discípulo Wiedernann Friedrich Fröbel, surgen nuevas corrientes educativas que promueven una incipiente dinamización de los métodos pedagógicos mediante la incorporación de prácticas físicas, relacionadas principalmente con actividades lúdicas y juegos educativos que permiten el desarrollo armónico del alumno o alumna, esto es, afectivo, cognitivo y corporal.

Nuevas pedagogías artísticas

Desde mediados del siglo XIX se contempla la educación como una poderosa herramienta para la regeneración social y cultural, y el arte se convierte en un interesante campo para llevar a cabo estos ideales. En toda Europa se sucede la creación de las nuevas escuelas de artes aplicadas en las que se concilia arte, artesanía e industria, incorporando medios mecánicos y técnicos para la producción y el diseño de objetos en base a los intereses del mercado.

La pedagogía artística, aún resentida por el fracaso de la enseñanza tradicional de las antiguas academias de arte, incorpora estas nuevas concepciones relacionadas con el contexto cultural del momento y los incipientes movimientos de vanguardia artística. Se produce un progresivo interés hacia el dibujo infantil considerado como el reflejo del pensamiento de niños y niñas, de sus esquemas mentales, y, por lo tanto, como una poderosa herramienta para conocer su desarrollo evolutivo y madurativo. Desde los inicios del siglo pasado se empieza a configurar el desarrollo de una teoría sobre el dibujo infantil.

El carácter innovador y experimental que traen las vanguardias artísticas conecta con este creciente interés hacia la educación artística infantil que se produce durante el siglo XIX. Los artistas modernos admiran aspectos como la ingenuidad, la espontaneidad, la expresividad o la capacidad de sorpresa que conservan niños y niñas, aspectos que incorporan a sus procesos creativos. De alguna manera, el arte moderno se halla en sintonía con las reformas pedagógicas para la enseñanza artística y muchos de los protagonistas de la vanguardia artística europea se interesarán por la didáctica del arte infantil. Este es el caso del austriaco Franz Cizek, quien puede ser considerado como el primer artista de la época que desde los últimos años del siglo XIX se preocupa por desarrollar las aplicaciones didácticas de los movimientos de vanguardia europeos, o el alemán Adolf Hölzel, considerado como el introductor de la abstracción, quien fue profesor de figuras destacadas del expresionismo alemán como Emil Nolde y de la legendaria Bauhaus como Oskar Schlemmer, Ludwig Hirschfeld-Mack o Johannes Itten.

Por otro lado, las nuevas aplicaciones pedagógicas que traen las vanguardias, junto al desarrollo de los avances en el campo de la psicología, la pedagogía, la antropología o la etnografía, potenciarán la valoración estética y expresiva del arte infantil, al tiempo que alientan su enseñanza desde una perspectiva creativa más que imitativa, beneficiando el desarrollo de la personalidad y la creatividad del alumno o alumna, y canalizando sus necesidades afectivas. Los movimientos de la vanguardia europea propician la aparición de renovaciones pedagógicas experimentales basadas en el interés hacia la infancia y su visión no contaminada de la realidad, el carácter auto-expresivo y comunicativo del arte o la conexión entre la libertad expresiva y la libertad corporal de alumnos y alumnas. Corrientes como el cubismo, futurismo, surrealismo, dadaísmo, expresionismo, arte bruto se acercan a la estética del arte infantil manteniendo similitudes tanto conceptuales como formales, como son la visión analítica, sintética o emocional, más que imitativa o realista, sobre lo que representan o la tendencia al esquematismo abstracto, y en no pocas ocasiones se organizan exposiciones en las que los dibujos infantiles se exhiben junto a las obras más vanguardistas. **Podemos concluir que las corrientes de vanguardia artística muestran interés por acercar su universo creativo a los niños y las niñas e influyen en el pensamiento educativo de la época y en sus didácticas artísticas. Pero a su vez el trasvase se produce en sentido contrario, y podría afirmarse que muchos de los artistas-profesores de la vanguardia extrajeron sus grandes innovaciones artísticas a partir de sus prácticas docentes y de las teorías educativas de reforma pedagógica**²¹.

El interés de los artistas de vanguardia por la creación artística infantil y su didáctica alentará la creación de innovadores materiales y juegos didácticos surgidos de manera paralela a su producción artística y que, por ello, adoptan el carácter geométrico y constructivo de sus principios estéticos. Estos materiales didácticos, entre los que encontramos desde sencillas muñecas y juegos de construcción a elaboradas marionetas y cuidadas ediciones de libros infantiles, fueron creados con el objetivo de fomentar el desarrollo lúdico de la sensibilidad, la percepción, la creatividad y la imaginación de los más pequeños. Por ello, se caracterizaron por sus posibilidades de manipulación, de construcción e, incluso, de transformación. Entre los juguetes creados por los artistas de las vanguardias hemos querido destacar: los juegos de construcción de carácter geométrico diseñados en la Bauhaus por las alumnas Alma Siedhoff-Buscher y Margaretha Reichardt, o los profesores Lyonel Feininger y Ludwig Hirschfeld-Mack, los libros infantiles editados en la Rusia revolucionaria que recogen las experimentaciones artísticas con la abstracción geométrica, los modelos tipográficos, el fotomontaje o el arte popular como los diseñados por El Lissitzky, Nathalie Parain o Alexandra Exter, las marionetas construidas por artistas del Futurismo, el Dadaísmo, el grupo *Abstraction-Création* o, de nuevo, la escuela de la Bauhaus, y, por último, las figuras articuladas de artistas como Alexander Calder, Joaquín Torres García o el español Ángel Ferrant.

En España las nuevas corrientes de reforma pedagógica llegan principalmente desde los inicios del siglo pasado a Barcelona. Esta ciudad, cómo ya vimos en relación a los movimientos de vanguardia, fue la ciudad española más cosmopolita y abierta a las innovaciones que llegan desde Europa gracias a los artistas e intelectuales extranjeros que llegan exiliados por la guerra. Desde los primeros años del siglo se abren escuelas ligadas a los movimientos de reforma pedagógica y se organizan cursos de formación del profesorado en los que se difunden las modernas orientaciones y progresos educativos europeos, con el objetivo de renovar las prácticas pedagógicas de las escuelas de Cataluña.

Por otra parte, en 1876 se funda la Institución Libre de Enseñanza (ILE) por Francisco Giner de los Ríos desde la que se defiende una pedagogía moderna, activa, participativa y democrática, acorde con las corrientes pedagógicas de Europa, que fomentaba la curiosidad de alumnos y alumnas y la responsabilidad ante el trabajo. Sus alumnos y alumnas fueron personajes importantes para el futuro cultural y educativo de nuestro país, como Manuel y Antonio Machado, Fernando de los Ríos, Juan Ramón Jiménez, José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón o el pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, principal discípulo de Giner de los Ríos y, por ello, encargado de la continuidad del proyecto e implicado directamente en **la creación de la famosa Residencia de Estudiantes de Madrid en 1910, uno de los proyectos más importantes de**

los institucionistas para modernizar el panorama educativo español. La formación que ofrecía la Residencia de Estudiantes se basaba en la transmisión de valores como la tolerancia y la convivencia para formar en sus alumnos y alumnas una visión amplia de la vida, de la existencia y de la libertad de pensamiento crítico, más que el estudio especializado en una materia. Para ello se fomentaba el liberalismo, el diálogo, el enriquecimiento y el intercambio de conocimientos de las diferentes disciplinas que se impartían, ciencias, arte, idiomas o deportes. **La Residencia de Estudiantes fue un espacio abierto a la influencia de las vanguardias artísticas y a las modernas corrientes científicas y culturales que llegaban desde Europa.** Para mantener el contacto con las más innovadoras tendencias se organizaban conferencias con los más prestigiosos pensadores, artistas y científicos nacionales y extranjeros, además de conciertos, visitas a museos o viajes culturales. La Residencia vive su mayor apogeo durante la II República, gracias a la gran afinidad que mostraba hacia su política reformista del sistema educativo para modernizar la sociedad española y acabar con las diferencias entre las clases sociales, para lo que se potencia la difusión del arte y de la cultura popular, así como de los valores democráticos en los ambientes rurales. Estas modernas ideas educativas se hallaban en gran consonancia con las más innovadoras pedagogías europeas, aunque desgraciadamente el estallido de la guerra civil en el verano de 1936 supone el fin de todos estos proyectos reformistas.

En el periodo de entreguerras, y especialmente tras la Segunda Guerra Mundial, se suceden en Europa renovaciones pedagógicas que defienden la capacidad del arte para regenerar el mundo y las relaciones humanas, y para conseguir la armonía social y la paz perdida. **El pensador y crítico de arte Herbert Read crea el concepto de educación por el arte que defiende el desarrollo de la sensibilidad estética y de la expresión creativa del individuo como base para una formación armónica y para el desarrollo de su capacidad de integración, socialización y comprensión de la diversidad cultural en un mundo cada día más globalizado²².** Las metodologías didácticas potencian el desarrollo de la autoexpresión creativa y libre del alumno o alumna, la creación de criterios propios de valoración, los métodos no intervencionistas de enseñanza y la relación entre el desarrollo de la capacidad creadora y el desarrollo cognitivo y psicológico del individuo. **Surgen nuevas perspectivas en la teoría educativa como son la educación para la paz, la pedagogía crítica o la educación multicultural, que se basan en valores como la tolerancia hacia lo distinto, la justicia social, la capacidad de generar pensamiento divergente y creativo, y la formación de personas seguras.**

Estas nuevas concepciones de la educación artística contemplan las dos dimensiones principales del arte: la estética y la social. Así por un lado, se entiende la educación artística como educación de la sensibilidad estética que ayuda al ser humano a percibir, entender y enfrentarse positivamente a su propia vida y sus circunstancias, y le proporciona un lenguaje, como es la expresión plástica, a través del cual comunicarse. Por otro lado, el estudio del arte debe ayudarnos a comprender y reflexionar sobre nuestra realidad social facilitándonos estrategias para la vivencia y la transformación creativa de la existencia humana, esto es, debe ser susceptible de convertirse en una herramienta para la acción y la reconstrucción social. El arte refleja nuestra visión del mundo al tiempo que la moldea.

La educación artística debe ser entendida como vehículo para la inclusión social y para el cambio de modelos de identidad en la cultura, el arte y la sociedad. En este sentido, es importante comprender el acontecimiento artístico también como creación colectiva. El arte, el acto de la creación, puede ser compartido y elaborado por varias personas en cooperación. Existe, además, la preocupación de cómo afrontar el conflicto, y la educación artística plantea la generación de estrategias creativas para la resolución de los problemas y la búsqueda de alternativas. Esto significa que no existe una única respuesta correcta, sino un amplio abanico de posibilidades para resolver el problema artístico. El acto creador se realiza mediante la toma de una serie de decisiones en las que intervienen la seguridad, la confianza y la intuición personal. El conflicto es contemplado como positivo dentro del aprendizaje, pues es un elemento que nos ayuda a generar pensamiento creativo y nos inculca acciones como la empatía, la humanidad o la comprensión del otro con sus diferencias.

Las nuevas perspectivas educativas se interesan por el pensamiento creativo y los procesos mentales que lo propician y desarrollan, así como por otras áreas relacionadas con la didáctica artística como son la psicología del arte y las nuevas teorías sobre la percepción visual, que defienden su plasticidad y su capacidad de ser educada. Se entiende el arte como una actividad creadora, pero también como un lenguaje. En este sentido, dentro de la educación artística no sólo es importante la habilidad para generar nuevos materiales, sino también el aprendizaje para la lectura de las imágenes y la construcción de un criterio estético coherente. Se contemplan así tres perspectivas diferentes dentro de la actividad artística: la creación, la percepción y el análisis reflexivo y afectivo.

Diversas líneas críticas han denunciado la prioridad escolar del pensamiento lógico y científico frente al pensamiento creativo e intuitivo. La antigua identificación de las artes con la creatividad y el pensamiento divergente, y de las ciencias

con la resolución de problemas, la inteligencia y el pensamiento convergente, es completamente errónea. Hoy en día entendemos que los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos, sino que por el contrario podemos encontrar habilidades creativas y *experiencias estéticas* dentro del ámbito de las matemáticas, la medicina o la física²³. **Por ello, concluimos que la tarea de la educación debe ser descubrir y potenciar las habilidades innatas de alumnos y alumnas, y conseguir que sean desarrolladas de una manera creativa propiciando las condiciones idóneas de estimulación, motivación y también de estudio específico, con el fin de construir en el futuro un mundo mejor.**

Para acabar con el primer epígrafe de este capítulo sobre educación artística y renovación pedagógica **concluimos que todas estas nuevas investigaciones y perspectivas dentro de la educación por el arte se centran habitualmente en el aprendizaje de las artes visuales, por ser éstas las más antiguas y estudiadas en las programaciones curriculares de las enseñanzas artísticas. Sin embargo, hemos descubierto cómo algunos autores han señalado la posibilidad de transferir las nuevas concepciones y descubrimientos pedagógicos a otras áreas artísticas como pueden ser la música, la danza o el teatro, abriendo de esta manera el campo de investigación que vamos a abordar en el siguiente epígrafe en relación a la pedagogía de la danza.**

La Danza educativa moderna

El segundo de los epígrafes dedicados a la renovación de las pedagogías artísticas está enfocado a estudiar las didácticas específicas de la danza. Comenzamos realizando un análisis de las problemáticas observadas dentro de las pedagogías tradicionales, orientadas casi mayoritariamente a la enseñanza profesional, con respecto a la conciliación entre técnica y expresión. Y observamos la necesidad de revisar estos parámetros dentro de la enseñanza no profesional de la danza, es decir, en ámbitos no formales orientados a una enseñanza adaptada y gratificante, así como en ámbitos escolares donde debería desarrollarse como una verdadera educación a través de la danza. **En la enseñanza de la danza, especialmente en ámbitos escolares o *amateurs*, se evidencia la necesidad de un tratamiento del cuerpo en relación con su expresión espontánea, creativa y libre, que beneficie la calidad de las interpretaciones y la expresión individual y personal de sus acciones.**

Las innovaciones didácticas para este tipo de ámbitos educativos no profesionales resulta una tarea compleja. En primer lugar porque existen graves carencias respecto a la formación del profesorado. Esto supone que los profesores de danza han tenido una formación didáctica irregular y distanciada de las reformas educativas producidas en otras enseñanzas artísticas. Por otro lado, la enseñanza de la danza dentro de un ámbito escolar, no profesional, resulta un extraordinario reto para la didáctica de la danza, porque trabaja con personas que son *amateurs* de la danza, esto es etimológicamente, amantes de la danza. Lo cual nos lleva a trabajar con alumnos y alumnas con diferentes capacidades, intereses y necesidades.

Como ya hemos analizado anteriormente en la escuela actual no existe una auténtica preocupación por englobar el lenguaje corporal como fuente de exploración y conocimiento de la corporalidad, la creatividad, la afectividad o la relación interpersonal. Sin embargo, en las últimas décadas, un gran número de teóricos de la danza, la psicología, la pedagogía o la psicomotricidad, han comprendido la importancia fundamental de incluir lo corporal dentro de las tareas educativas. Este progresivo interés por incluir las artes corporales y la danza dentro de los proyectos escolares hace necesaria la creación de una verdadera didáctica de la danza, acorde con el sentir del niño o niña y con los progresos realizados en la pedagogía del arte en general.

A modo de conclusión podríamos afirmar que las corrientes renovadoras y progresistas que se sucedieron a lo largo del siglo pasado referidas a las enseñanzas artísticas tendrán una tímida proyección dentro de la educación de la danza. Todas aquellas innovaciones educativas no fructificaron de la misma forma en el ámbito de la danza y, por ello, la renovación pedagógica de la danza no tendrá una repercusión ni difusión tan amplia como la acaecida en las artes plásticas. Sin embargo, la danza es una enseñanza artística y estética y, en consecuencia, susceptible de asimilar las mismas innovaciones metodológicas y didácticas siempre que sean adaptadas a las características de su naturaleza particular.

Nos encontramos ante una doble necesidad. Por un lado, la necesidad de un planteamiento didáctico diferente para la enseñanza de la danza en ámbitos no profesionales que esté actualizado de acuerdo con las últimas tendencias y

las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la educación y, más concretamente, en la educación por el arte. Por otro lado, la necesidad de reivindicar la danza como campo de índole educativa y, en consecuencia, integrarla en nuestras escuelas. Para su inclusión dentro del ámbito escolar, se hace necesaria una visión sistemática de la danza, en la que aspectos como el contenido, el sujeto, la didáctica y el contexto de la disciplina queden definidos y relacionados entre sí. Al tiempo que su integración dentro de otras áreas artísticas, como las artes plásticas, amplía el horizonte cultural y artístico de la enseñanza y potencia la capacidad creadora y el pensamiento flexible y divergente de alumnos y alumnas.

A continuación nos dedicamos a analizar las transformaciones acaecidas en la pedagogía de la danza durante la primera mitad del siglo pasado, las cuales mantienen ciertos paralelismos con las innovaciones que vimos respecto a la enseñanza de las artes plásticas. El desarrollo de la renovación didáctica de la danza tomará diferentes referentes, como las pioneras bailarinas estadounidenses Isadora Duncan, Loïe Fuller, Ruth St. Denis o Maud Allan que, como hemos visto en los antecedentes históricos, son defensoras de una danza libre que rompe con los convencionalismos clásicos, así como otros investigadores europeos, como el francés François Delsarte y sus estudios sobre expresión y gesto natural, el suizo Émile Jacques-Dalcroze y su método sobre rítmica corporal y muy especialmente el célebre bailarín, coreógrafo, pedagogo e investigador Rudolf Laban que ya vimos anteriormente como creador de la nueva danza en Europa.

El enorme interés que Laban demuestra por el arte le lleva a estudiar arquitectura en su juventud y a relacionarse con los movimientos de vanguardia, como el grupo dadaísta de Zurich o los expresionistas alemanes, propiciando su idea de trasladar la renovación producida dentro de las artes plásticas al campo de la danza. **Laban entiende la danza como disciplina artística autónoma, en condiciones equivalentes al resto de las artes y, al igual que hicieran las pioneras norteamericanas, la concibe como una necesidad interior de expresión. Su gran aportación consiste en comprender y defender la dimensión educativa y terapéutica de la danza, la cual desarrolla a través de una nueva pedagogía que será conocida como Danza educativa moderna, cuya influencia llega hasta nuestros días y será la base de nuestra propuesta didáctica.**

Laban creó multitud de escuelas en las que desarrolla su idea de la danza como medio para la expresión individual y para el desarrollo de la creatividad corporal. A través de sus enseñanzas defendió la socialización o democratización de la danza, esto es, su difusión amplia a toda la población sin discriminaciones de género, edad o condición social. **Laban considera la danza como una importante materia en la formación personal de todo ser humano y, en consecuencia, estará preocupado especialmente por aplicar sus nuevas formas de danza en la educación escolar.** A través de la Danza educativa moderna Laban defiende el desarrollo de una auténtica educación a través del movimiento y la danza, mediante un sistema que no busca la belleza de las formas sino la expresión personal pura a partir del gesto corporal y la exploración del espacio, creando un nuevo estilo de movimiento corporal que ensalza la libertad y escapa de la métrica, la rítmica musical o de los encorsetados movimientos de la danza clásica tradicional.

Pese a las diferentes escuelas que se irán definiendo y sistematizando en la segunda mitad del siglo pasado bajo diferentes denominaciones según su lugar de desarrollo –danza educativa, danza creativa, danza libre, danza recreativa o danza expresiva en Europa, y expresión corporal en Argentina–, podemos concluir que existe un cierto paralelismo entre las innovaciones acaecidas dentro del campo de la educación por el arte, y las sucedidas alrededor de la didáctica de la danza. Las nuevas metodologías para la enseñanza de la danza recogen gran parte de las ideas de las reformas educativas del siglo XX para adaptarlas a su área de conocimiento, como son la adaptación a las necesidades del niño y la niña, el fomento de la autoexpresión, el uso de métodos no intervencionistas por parte del educador, el desarrollo de la intercomunicación grupal y la cooperación en procesos de creación colectiva y el fomento de formas de pensamiento creativas, diferentes y personales, más que el aprendizaje de una serie de habilidades teórico-prácticas en base a la repetición y la memorización.

A partir de estas premisas la Danza educativa moderna se configura en base a unos principios fundamentales. En primer lugar, se busca el desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumno o alumna a través del lenguaje del movimiento, concebido éste como proyección visible de un sentimiento interior. En consecuencia, cada persona debe elaborar su propio lenguaje corporal según su manera de ser, moverse, crear y expresar con su cuerpo, con el fin de exteriorizar y comunicar ideas, conceptos y sensaciones. Así, el alumno y la alumna, y no la técnica en un estilo, se convierten en el foco de atención preferente, tomándose como punto de partida para el aprendizaje su repertorio motriz natural y espontáneo. En tercer lugar, se potencia una metodología creativa y participativa, que valora el proceso de aprendizaje por encima del resultado coreográfico final. Por último, esta nueva pedagogía quiere poner la danza al alcance de toda

persona, dedicándose a su difusión dentro del ámbito profesional y prestando una especial atención a su aplicación dentro del contexto escolar. Se trata de un concepto didáctico de la danza amplio y humanístico, que no atiende a límites de edad y que puede ser desarrollado en cualquier contexto educativo. **La danza entendida de este modo atiende a la formación estética y a la sensibilización corporal. Sólo un cuerpo sensibilizado es susceptible de transformarse en fuente de conocimiento y reflexión. Ese sería el ideal de una educación a través del movimiento: la educación del cuerpo como un medio más que como un fin.**

La Danza educativa moderna recoge por un lado los planteamientos didácticos de las novedosas investigaciones del ámbito de la psicopedagogía y los movimientos de reforma dentro de la educación artística y, por otro, las innovaciones aportadas por la recién estrenada danza moderna o nueva danza en Europa. **En la Danza educativa moderna podemos encontrar muchas características que emparentan y acercan la modernización de la danza a su renovación pedagógica. Por ejemplo, en ambos ámbitos se trabaja a partir de las acciones cotidianas que utilizamos habitualmente para enriquecerlas, transformarlas y ampliarlas. Por otro lado, no se buscan bailarines que dancen de una forma homogénea y uniforme, ni tampoco se demandan solistas pues todos los bailarines se consideran igual de importantes. Se reconoce y valora la individualidad de cada persona como sujeto creador, con todas sus imperfecciones. El movimiento mismo surge ante la necesidad de transformar una idea, pensamiento, sentimiento o sensación, esto es, de conectar la danza con sus preocupaciones personales y las circunstancias de su entorno. No se aspira a una perfección técnica sino expresiva, mediante una educación para el movimiento corporal que nazca del repertorio motriz propio del alumno o alumna y en conexión con su realidad y el conocimiento que tenga de ella.**

Importancia de la danza en la educación

En el tercer capítulo de la segunda parte nos dedicaremos a estudiar en profundidad las dos necesidades surgidas en el capítulo anterior tras analizar las renovaciones acaecidas en la pedagogía de la danza. Por un lado, la reivindicación la danza como campo de índole educativa para apoyar su inclusión en el ámbito escolar. Como ya vimos, el más importante reformador de la didáctica de la danza en las primeras décadas del siglo pasado, Rudolf von Laban, consideraba la danza como una importante materia en la formación personal de todo ser humano y, en consecuencia, estuvo interesado especialmente por aplicar sus nuevas formas de danza en la educación escolar. Por otro lado, la necesidad de desarrollar una didáctica renovada para la enseñanza de la danza en ámbitos no profesionales, que basaremos en la metodología desarrollada por Laban y que, además, esté actualizada de acuerdo con las últimas tendencias y las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la educación y, más concretamente, en la educación por el arte.

Partimos de la premisa de considerar el cuerpo y la acción motriz como instrumentos que poseemos desde el nacimiento para el conocimiento, la exploración y la relación con nosotros mismos, los otros, nuestro entorno y nuestra realidad. Hoy en día diferentes estudios han demostrado cómo en los procesos educativos el desarrollo de las funciones neuromotrices (corporales y motoras) está íntimamente relacionado con la evolución de las funciones psíquicas (afectivo-sociales y cognitivas). La influencia del cuerpo en el desarrollo evolutivo es evidente y, sin embargo, en nuestra educación apenas se da importancia a la educación corporal. Bajo estas premisas, **podemos concluir que la vivencia corporal y la expresión a través de la danza incentivan el desarrollo evolutivo y cognitivo del niño y la niña, entendido en su sentido más amplio y actual. La danza entendida como vivencia corporal significativa capaz de posibilitar el desarrollo de un lenguaje no verbal, expresivo y artístico aporta beneficios en la escuela como materia educativa capaz de conectar el cuerpo con la percepción estética, la cognición, la afectividad y la activación de todos los sentidos.**

Para desarrollar en profundidad estas ideas nos hemos servido de la teoría de las inteligencias múltiples publicada en 1983 por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, en la que enumera la inteligencia lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinética, intrapersonal o emocional, interpersonal o social y, por último, naturista. Esto significa que *pensamos corporalmente, visualmente, auditivamente, cenestésicamente, en forma abstracta, en movimiento*, etc²⁴. Según este autor, todas las personas poseen cada una de estas inteligencias en potencia, y podrán incentivarlas en función de sus capacidades, de su cultura y de la estimulación y educación recibidas, al tiempo que denuncia cómo en la escuela actual se da prioridad fundamentalmente a las dos primeras.

Muchos autores se han preocupado por la relación existente entre afectividad, cuerpo y cognición, entendiendo los beneficios de incluir el tratamiento de lo corporal dentro de los contextos educativos. Sabemos que la emoción y la afectividad, que se manifiestan primeramente a través de nuestro cuerpo, condicionan y regulan nuestro desarrollo

cognitivo. **Esto significa que a través de una actividad como la danza podremos desarrollar no sólo el cuerpo y su afectividad, sino también la inteligencia, entendida de una manera amplia y poliédrica tal y como apunta Gadner, esto es, en relación al desarrollo corporal-cinético, lógico-matemático-verbal, perceptivo, espacial, expresivo, artístico, emocional y relacional.** Por otro lado, la teoría de Gadner desarrolla una idea muy interesante para nuestra investigación sobre la interrelación de las inteligencias múltiples. **Las diferentes inteligencias del ser humano además de ser capacidades diferenciadas, tienen la característica de trabajar en colaboración, de ahí la necesidad de conectarlas a través de didácticas metodológicas amplias y multidisciplinarias.**

A lo largo del capítulo comprobamos con detenimiento cómo un trabajo educativo en danza beneficia e implica a cada una de estas esferas de cognición que nos enumera Gadner. Evidentemente algunas de ellas se hallan conectadas de una manera directa a la danza, como son la inteligencia corporal-cinética, también llamada kinestésica, la inteligencia visual-espacial, la inteligencia musical, la inteligencia intrapersonal o emocional y la inteligencia interpersonal o social. Sin embargo, hemos descubierto que diferentes estudios demuestran cómo la danza también beneficia al desarrollo de la inteligencia lógico-matemático-verbal, pues requiere de complejos procesos mentales que intervienen en el pensamiento abstracto. A partir de la dinámica vivencial del cuerpo, con todas las dimensiones afectivas y placenteras que conlleva, evolucionamos hacia entendimientos más abstractos e intelectualizados en un proceso que permite una comprensión más significativa, duradera, enriquecedora, cercana, personal y dinámica de los conocimientos. **Se puede afirmar que para la transformación de las experiencias perceptivas y sensoriales en movimiento, es necesaria la intervención de aquellos procesos intelectuales –síntesis, simbolización, análisis, abstracción, relación, asociación– que facilitan el pensamiento lógico-abstracto para la adquisición de los aprendizajes escolares considerados, erróneamente, como los importantes o intelectuales, como son la lectura, la escritura o el cálculo. Por otro lado, para la adquisición de estas materias son necesarias capacidades estructurales y organizativas que estamos desarrollando a través de la educación corporal: organización perceptiva, estructuración espacio-temporal, control tónico muscular, coordinación motriz, concentración, atención, memoria, etc.**

Para terminar el capítulo exponemos una serie de orientaciones que consideramos importantes para llevar a cabo este tratamiento educativo de la danza en el ámbito escolar. Tomando como punto de partida las nuevas perspectivas educativas para la didáctica de la danza que, como hemos visto, tienen lugar a partir de 1920 dando lugar a la llamada Danza educativa moderna, exponemos nuestras creencias pedagógicas y metodológicas bajo el nombre combinado de danza educativa/creativa. El objetivo principal de esta didáctica será enriquecer los movimientos naturales y espontáneos del alumno o alumna aprovechando sus singularidades, su personalidad, su sensibilidad y sus posibilidades corporales, motoras y expresivas. Sin olvidarnos de las danzas infantiles o populares, en las que el aprendizaje es principalmente imitativo y con las que trabajamos aspectos psicomotores importantes. Por otro lado, la enseñanza debe estar conectada con la vida misma del niño y la niña, con su realidad humana y social, debe nutrirse directamente de sus experiencias cotidianas. Aunque también debemos comprender que niños y niñas se interesan y conectan con ámbitos que no pertenecen a su contexto habitual y, entonces, lo importante será la manera en que los acercamos a su conocimiento del mundo y de sí mismos. De esta manera, conseguiremos una profunda auto-identificación, implicación y compromiso con la actividad a nivel intelectual y afectivo.

Para que todos estos principios y premisas puedan llevarse a cabo dentro de la enseñanza de la danza **es necesario reflexionar y redefinir los procesos metodológicos de la praxis educativa, esto es, el modo en que los conocimientos son mostrados y transmitidos. En este sentido es importante enfatizar el aprender a través del proceso creativo, valorando y cuidando tanto los resultados obtenidos como el proceso de trabajo que nos conduce a ellos.** El proceso creativo debe ser cuidadosamente tratado y debe inspirar la organización del trabajo diario del aula, desde los criterios metodológicos, a la selección de materiales, la definición de las pautas de actuación pedagógica o la configuración de las dinámicas diarias de trabajo, incluyendo dentro de éstas la exploración, creación y expresión a través del movimiento como prioridades didácticas tan importantes como el estudio de la técnica corporal. **El aprendizaje se debe producir desde la exploración personal, la vivencia corporal y el descubrimiento guiado, propiciando situaciones didácticas en las que el alumno o alumna pueda investigar, experimentar y pensar por sí mismo, apoyando su curiosidad e impulsando procesos de búsqueda.**

Por otro lado, se debe favorecer la resolución creativa de problemas, tanto en procesos creativos individuales como colectivos. Esto implica el desarrollo de la intuición respecto a las posibilidades de los materiales, y de habilidades analíticas para idear el trabajo y comprender el riesgo que implica la creación. Para favorecer la estimulación perceptiva y motriz es interesante la utilización de materiales motivadores que favorezcan la exploración creativa y que resulten

atractivos tanto a los alumnos y alumnas como al profesor o profesora para realizar asociaciones simbólicas e imaginativas. Pueden ser imágenes, obras de arte, músicas, cuentos o relatos, poesías, fotografías, objetos cotidianos o juguetes, pero no se debe perder nunca de vista el sentido lúdico asociado a su manipulación. Por último, reflexionamos sobre el papel del docente como transmisor del conocimiento, pero también como orientador atento para adaptar los contenidos y las estrategias metodológicas a las necesidades y sensibilidades que nos presenten los alumnos y alumnas.

Didácticas interdisciplinares artes plásticas - danza

Para acabar esta segunda parte de la investigación dedicamos el último de los capítulos a revisar los antecedentes pedagógicos conocidos que abordan de manera específica el tema de la integración de las artes plásticas y danza, siendo por tanto todos ellos fuente de inspiración directa para nuestra futura propuesta didáctica.

El primer referente significativo que destacamos son las técnicas de intervención psicomotriz que, como vimos anteriormente, mantienen analogías y aspectos comunes con nuestra propuesta didáctica al organizar su metodología práctica en un proceso que contempla tres tiempos o fases: la perceptiva, la experimental y la representativa, la cual se materializa a través de la expresión plástica o gráfica. **Esto conlleva la realización de una transposición interpretativa mediante la utilización y la transformación creativa de las imágenes mentales construidas al ser transportadas de un medio artístico a otro. Esta última fase del proceso psicomotriz se completa con la verbalización y el análisis sobre lo vivido y lo representado, con el fin de codificar y ser más conscientes sobre el aprendizaje adquirido. Así, dentro de la metodología psicomotriz podemos observar la presencia de una actividad de movimiento y expresión corporal en profunda interrelación con la creación plástica.**

La siguiente propuesta pedagógica destacada sería la escuela de la Bauhaus creada en el periodo de entreguerras que, cómo vimos en los antecedentes históricos, postuló como uno de sus principales objetivos fundacionales la fusión de todas las artes desde una perspectiva creativa y también educativa. Aunque la enseñanza dentro de la escuela estaba orientada principalmente a la formación artística profesional, nos interesa destacar las metodologías de algunos de los profesores que supieron llevar aquel ideal de fusión artística a la práctica pedagógica, al tiempo que recogieron los principios de los movimientos de reforma educativa de la época. Entre ellos, el más relevante desde el punto metodológico sería **Johannes Itten, quien dentro de su curso preliminar utilizaba ejercicios corporales para que los alumnos experimentaran el movimiento y el ritmo como principios organizativos plásticos. Los resultados de estas improvisaciones corporales eran apuntes gráficos espontáneos surgidos a partir de las situaciones emocionalmente vividas. Las formas y elementos plásticos eran vividos primeramente de manera corporal a través del movimiento para más tarde dar paso a la construcción abstracta. Este profesor daba así una especial importancia a la vivencia anímica y emocional como actividad que acentuaba el conocimiento intelectual de los conceptos plásticos, potenciando lo emocional y expresivo dentro del proceso artístico.**

Wassily Kandinsky fue otro de los profesores interesados en vincular sus reflexiones teóricas sobre la búsqueda de un arte sintético con sus prácticas artísticas y docentes. Esta aspiración de síntesis artística, en la que tiene gran importancia su capacidad personal para la experiencia sinestésica y eidética, será concebida por Kandinsky como la unión de música, plástica y danza. Muy tempranamente en sus escritos critica la enseñanza especializada en materias aisladas. Según Kandinsky, la enseñanza debería aspirar a un conocimiento del arte en su conjunto, superando la tradicional división por géneros y enfocándose a una formación general.

Oskar Schlemmer es el tercer profesor de la Bauhaus que nos interesa por llevar la interdisciplinariedad que caracteriza su producción artística a su actividad docente. A lo largo de sus casi nueve años como profesor de la escuela, se encargará de diferentes talleres: pintura mural, talla en madera, escultura en piedra, metal, teatro, teoría escénica, dibujo de la forma y dibujo de desnudos. En consonancia con los objetivos de la escuela y su propia práctica artística, Schlemmer apoya una enseñanza interdisciplinar y no especializada.

En la segunda mitad del siglo pasado hemos de destacar a un grupo de bailarinas y pedagogas argentinas responsables de desarrollar una metodología conocida internacionalmente como expresión corporal, la cual recoge influencias de la emergente *modern dance* norteamericana y el legado que dejaron las pioneras bailarinas de principios de siglo, así como de la nueva corriente de Danza educativa moderna que se extiende en Europa. Estas bailarinas entienden la danza como medio de expresión, de comunicación y de vinculación con la vida que les rodea, con su entorno cultural y artístico,

interesándose por las interacciones entre la danza y las artes y, más concretamente, las artes plásticas, interés que transferirán a su metodología didáctica.

Entre ellas destacamos a dos de sus principales figuras. En primer lugar, Patricia Stokoe, bailarina, coreógrafa y pedagoga que está considerada como la creadora de la expresión corporal, materia que ella misma concibe integrada dentro del concepto de danza. **La expresión corporal atiende a la necesidad primaria en el ser humano de expresión y de comunicación, y se considera una actividad artística que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y la comunicación humanas. Por ello, Stokoe organiza y planifica su desarrollo metodológico alrededor de cuatro aspectos principales: investigación, expresión, creación y comunicación.**

Nos interesan dos aspectos presentes en las concepciones de esta pedagoga. Por un lado, su defensa de la integración de la expresión corporal en la enseñanza sistematizada desde la más temprana etapa de la Educación Infantil, para asegurar un desarrollo integral y armónico del niño y la niña que no olvide las áreas sensitivas, motrices, afectivas, creativas, expresivas y comunicativas del aprendizaje. Por otro lado, la perspectiva de integración artística que proporciona a su metodología de trabajo. **Stokoe desarrolla la enseñanza de la expresión corporal bajo un enfoque multidisciplinar que aborda las conexiones existentes entre el movimiento y las artes plásticas, considerando la forma, el color y la plástica como interesantes estímulos para originar la acción. De esta manera, presenta la posibilidad de utilizar obras de arte, como cuadros, imágenes o esculturas, para generar la acción corporal y la composición de movimiento.**

En segundo lugar profundizamos en la figura de María Fux, bailarina, pedagoga y terapeuta, especialmente interesada en la relación de la danza con otras disciplinas artísticas. Fux se relaciona desde su juventud con el contexto cultural y artístico de su entorno, el cual influye y amplía las posibilidades de su labor coreográfica y de su práctica docente, dotando a su didáctica de la danza de un marcado carácter multidisciplinar. **María Fux desarrolla un novedoso y enriquecedor método de trabajo que mantiene muchas similitudes con nuestra propuesta didáctica. La clase de danza se organiza a partir de estímulos y elementos motivadores variados –una palabra, una música, un poema, un cuadro, un color–, que pueden ser tomados de los diferentes campos artísticos, para desarrollar la formación de imágenes mentales que posteriormente son reinterpretadas o transformadas en movimiento. De esta manera el movimiento interviene directamente en el proceso mental de interiorización de los conceptos y, por ello, este aprendizaje será más personal y significativo.**

Para acabar el capítulo nos referimos a dos figuras relevantes que actualmente investigan y trabajan dentro del ámbito interdisciplinar de las artes plásticas y la danza. En primer lugar, destacamos a la artista plástica norteamericana Elizabeth Watts de la cual básicamente conocemos su publicación *Towards Dance and Art: A study of relationships between two art forms*, en la que se propone analizar en profundidad las relaciones entre movimiento y pintura, y más ampliamente entre danza y artes visuales, así como sus aplicaciones didácticas. **Watts cuestiona la práctica escolar habitual que separa los diferentes ámbitos de conocimiento y plantea la integración de las áreas de estudio como herramienta para enriquecer los aprendizajes. Para esta autora, las recientes investigaciones sobre interrelación de las artes deberían aportar nuevas actitudes dentro de los programas curriculares de las escuelas, ya que la integración artística puede alentar el descubrimiento y el conocimiento del mundo y su naturaleza. Por otro lado, para Watts la integración artística de la danza y las artes plásticas se debe contemplar a partir del movimiento, concebido como elemento generador en ambas disciplinas y, por ello, susceptible de ser objetivado, controlado y ordenado. A partir del movimiento se necesitará de un diálogo constante entre la conciencia kinestésica y la percepción visual, pues ambas actividades requieren primariamente de conciencia y memoria kinestésica, y ulteriormente de la percepción visual, para ordenar las formas obtenidas, ya sean gráficas o corporales, bajo una composición estética satisfactoria.**

En último lugar, hemos de destacar el trabajo de la bailarina y pedagoga alemana Barbara Haselbach, el cual constituye el referente pedagógico más importante para nuestra investigación de cuantos hemos expuesto hasta ahora, no sólo porque nos propone una auténtica didáctica interdisciplinar, sino porque conocemos sus extraordinarias experiencias docentes de manera directa. Su modelo didáctico de enseñanza de la danza se fundamenta en las ideas pedagógicas del *Orff-Schulwerk* que defienden un sistema metodológico que integra la danza, la música y el lenguaje, inspirándose directamente en las formas de expresión y conocimiento de niños y niñas en las que se unen palabra, movimiento y sonido. Su interés personal en las artes le lleva a experimentar con movimiento, danza y arte a través de un proyecto de trabajo que ha desarrollado desde hace más de treinta años y que está especializado en las relaciones de la danza y las artes plásticas del siglo XX. **Haselbach parte de la idea de que “el proceso de creación, al bailar y al crear una obra**

*gráfica o plástica, es muy similar. Ambos viven del movimiento, de la energía que provoca cambios, que crea nuevas formas en el espacio*²⁵. Y nos propone un modo personal y subjetivo de vivir y disfrutar del arte, de comprender y abordar las obras artísticas de nuestro entorno cultural, las cuales en muchos casos parecen presentarse bajo una apariencia excesivamente hermética para ser comprendidas por el público general. **Para Haselbach “la finalidad de estos trabajos con la danza y la plástica fue aprender a entender las obras de arte a través de la experiencia corporal y a la vez abrir caminos expresivos en el campo de la creación”²⁶.**

¿Por qué una didáctica de artes integradas?

En la tercera parte de la investigación abordamos de manera directa el tema de la enseñanza interdisciplinar. Para ello, realizamos una pequeña introducción analizando las ventajas de una didáctica de artes integradas. Las artes nos proporcionan el entorno idóneo para el desarrollo de nuestro potencial creativo, expresivo y comunicativo, necesario para el desarrollo integral del individuo. Como hemos visto en la aproximación histórica, las artes han experimentado desarrollos paralelos a lo largo de los siglos que nos ofrecen interesantes aplicaciones didácticas, pues sabemos que su interacción estimula la creación y el conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.

Por otro lado, han sido muchos los investigadores que se han planteado si los procedimientos de las diferentes artes pueden ser abordados de manera similar a través de una enseñanza multidisciplinar o si, por el contrario, las diferencias son tan fundamentales que se deben disgregar en enseñanzas aisladas, porque lo único que se puede conseguir son integraciones superficiales. **A modo de conclusión, bajo nuestra visión personal podemos afirmar que existen muchos beneficios que nos animan a desarrollar una didáctica de artes integradas, pese a que las dificultades para llevar tal experiencia a las aulas son tantas que no se ha podido dar el paso definitivo para comprobar su grado de eficacia y validez en la práctica actual.** Entre los argumentos beneficiosos que conocemos a través de las investigaciones realizadas sobre el tema, así como por nuestra experiencia directa, podemos enumerar varios. En primer lugar, sabemos que la interacción entre diferentes áreas de conocimiento estimula la creatividad. Por otro lado, está comprobado que la forma en que las artes contribuyen al desarrollo cognitivo simbólico es similar en todas ellas, al tiempo que cada una desarrolla estrategias de pensamiento diferentes. En último lugar podemos afirmar que la enseñanza integrada proporciona una exploración a través de diferentes lenguajes, procedimientos y materiales artísticos, posibilitando que cada alumno o alumna descubra y disfrute de sus capacidades innatas más sobresalientes y, por otro lado, se enfrente a diferentes formas de expresión y creación.

Artes plásticas y danza: diferencias y similitudes

A continuación estudiamos y reflexionamos sobre las similitudes y diferencias que nos presentan las artes plásticas y la danza con el fin de determinar en el tercer capítulo las claves fundamentales para realizar la adecuada trasposición e integración didáctica. Las diferencias entre las artes plásticas y la danza parecen ser en apariencia muy claras. Por un lado, podríamos hablar del movimiento, una obra plástica es algo inmóvil y estático, mientras que una coreografía es un acontecimiento móvil, que nos remite a la acción. Por otro lado, debemos hablar del tiempo. Mientras la obra plástica permanece, la danza es en esencia un suceso efímero, que desaparece en el mismo instante en que es ejecutada. Sin embargo, también podemos afirmar, contrariamente, que para la realización de una obra de arte plástico es necesario tanto el tiempo como el movimiento. Y esto puede comprobarse desde diferentes perspectivas: desde la ejecución, desde la percepción y, también, desde la interpretación.

Podemos concluir afirmando que tanto el movimiento como el tiempo, siendo los parámetros que parecen distanciar a las artes plásticas de la danza, son sin embargo elementos comunes a ambas. Las confluencias principales entre ambas disciplinas emergen con fuerza y vienen derivadas de su condición de artes visuales, esto es, artes que se deben a la forma visual. La plasticidad inherente a toda obra de arte, no es en absoluto ajena a una pieza de danza: las líneas, las formas cambiantes que el bailarín dibuja en el espacio, como rastros flotantes de su movimiento, determinarán la belleza de la coreografía. Al tiempo que el carácter dinámico de la danza es así mismo inherente a la representación plástica y viene dado por las fuerzas visuales presentes en su forma estructural.

Por otro lado, las diferencias observadas entre ambos lenguajes parecen reducirse gracias a las nuevas formas de arte que surgieron a lo largo del siglo XX. Por un lado, la utilización del vídeo para registrar danzas ha transformado su

esencia natural, dotándolas de un carácter intemporal y perdurable. Por otro lado, los movimientos de la vanguardia europea se preocuparon por la representación del movimiento y la velocidad en sus obras, al tiempo que introdujeron la acción escénica como una herramienta artística para la difusión de sus innovadoras concepciones. A partir de la segunda mitad del siglo pasado se desarrolla esta nueva forma artística a través de las llamadas artes de acción – *performance, happening, body art, accionismo vienés, movimiento fluxus*, etc.– que han producido obras transitorias y perecederas, condenadas a desaparecer con el tiempo, como es el caso también del *land art*.

La obra de arte se ha transformando en un acontecimiento o suceso más que en un objeto inmóvil. Este hecho acerca la obra de arte plástico a la danza y reduce las distancias entre ambas. En consecuencia, la progresiva dinamización del arte ha provocado que las obras de arte ya no puedan ser clasificadas bajo las antiguas etiquetas, ya que utilizan simultáneamente medios como la pintura, el teatro, la danza, la escultura, los audiovisuales, la música, etc. Podríamos hablar entonces de una integración de los tradicionales campos para la creación, integración que podemos aprovechar para las enseñanzas artísticas.

Claves para la integración didáctica de las artes plásticas y la danza

La mayoría de los estudios en educación artística se centran en la percepción a través de la comprensión visual y, sin embargo, no cierran la posibilidad de desarrollar sus ideas en relación al resto de las capacidades perceptivas, así como a su interacción. Este es precisamente el punto de partida de nuestra propuesta didáctica: la sensibilización del cuerpo, del ser en su conjunto, como base para la percepción y el conocimiento del mundo. Por ello, proponemos un aprendizaje a través del cuerpo que sea capaz de sensibilizar al individuo, desarrollando sus distintos sentidos, capacidades e inteligencias, para conseguir una percepción más activa y profunda y facilitar el acceso al conocimiento y, por supuesto, también al hecho artístico o creativo. **Pensamos que una experiencia educativa en arte articulada a partir de la vivencia corporal y el desarrollo de la conciencia del cuerpo y sus capacidades sensoriales, ampliará el abanico perceptivo preparando y sensibilizando todo nuestro ser para percibir, pensar, reflexionar e interpretar aquellas sensaciones que nos llegan del exterior, posibilitando la experiencia de la emoción a través del cuerpo y beneficiando la comprensión de conceptos.**

La enseñanza integrada de las artes plásticas y la danza dentro de un mismo espacio educativo incide en el desarrollo ampliado de las capacidades senso-perceptivas y en el estudio comparativo entre ambas disciplinas mediante transposiciones creativas de un medio a otro. Ambos aspectos se van a enriquecer y complementar. Por un lado, trabajar con distintos modos de percepción va a incentivar modos diversos de pensar y esto, a su vez, proporcionará interpretaciones y transposiciones entre los diferentes medios, más ricas, personales y creativas. Por otro lado, a través del contraste de los diferentes medios expresivos, interpretando un mismo mensaje y viendo cómo se modifica según el lenguaje empleado, no sólo obtenemos un mejor conocimiento del carácter específico del medio, sino que además obtendremos una mejor comprensión del concepto representado. Cada vez que nos enfrentemos a una representación de la misma idea bajo una forma distinta adaptada a las características del medio, estamos transformando nuestras formas mentales a través de operaciones cognitivas abstractas en las que percepción y pensamiento quedan indivisiblemente unidos. Esto significa que estamos desarrollando nuestra capacidad para la asignación y la reconfiguración de los conceptos visuales y para generar pensamiento productivo. Estos procedimientos suelen entrañar grandes dificultades de representación en las primeras ocasiones y van a requerir de la habilidad para idear estrategias de resolución creativas e individuales distintas a las habituales. Por ello, también podemos concluir que estamos mejorando nuestra capacidad para la inventiva y la imaginación, para la adaptación y el pensamiento divergente y, en definitiva, para la creatividad.

Propuesta curricular para la didáctica interdisciplinar de las artes plásticas y la danza

En el cuarto capítulo presentamos nuestra propuesta didáctica para la enseñanza interdisciplinar de las artes plásticas y la danza. Podemos afirmar que pese a la singularidad de la propuesta curricular, y no conociendo otros referentes en este ámbito interdisciplinar, su elaboración ha resultado más fácil de lo que cabría esperar. Creemos que varias han sido las razones para ello. En primer lugar, ha sido determinante nuestra experiencia docente durante todos estos años pasados. Este conocimiento directo de la enseñanza interdisciplinar ha facilitado y ha dado seguridad a la hora de estructurar, organizar y determinar los diferentes elementos curriculares. En segundo lugar, el estudio previo realizado

nos ha proporcionado un conocimiento en profundidad de los diferentes antecedentes artísticos y pedagógicos del tema. Todos ellos nos han servido para extraer ideas y conceptos muy creativos, interesantes y originales que han inspirado en todo momento la propuesta curricular. A su vez, en otras ocasiones, han permitido reafirmarnos en nuestras creencias tanto creativas como didácticas.

Por último, para finalizar la aproximación práctica hemos querido presentar el desarrollo de diez experiencias educativas que se constituyen en la praxis de las conclusiones y conceptos extraídos de este trabajo de investigación. A través de estas experiencias, y bajo un modelo de investigación cualitativo y no cuantitativo, hemos realizado una evaluación de las mismas que contribuye a la verificación de las hipótesis del proyecto. Las experiencias didácticas desarrolladas nos han permitido reflexionar sobre una certidumbre que ya habíamos comprobado a lo largo de nuestra práctica docente: el proceso de aprendizaje se enriquece, fortalece y beneficia cuando se realiza a partir de la vivencia corporal y emocional de los conceptos, obras o temas propuestos. El alumno o alumna interioriza a través del cuerpo, encarna el conocimiento, permeabiliza los conceptos a través de la experiencia corporal y esto permite que su aprendizaje sea más íntimo, personal, subjetivo y duradero, lo cual quedará reflejado en sus producciones artísticas y su expresión creativa.

Estas experiencias didácticas se presentan a modo de conclusión práctica de la investigación realizada y, en consecuencia, demuestran la posibilidad real de llevar a la praxis el proyecto curricular elaborado para la integración de las artes plásticas y la danza a un contexto escolar. Los resultados obtenidos no sólo giran entorno al proceso de percepción, de expresión y de creación, sino que también atienden a las diferentes interpretaciones personales obtenidas a partir de las experiencias y sentimientos vividos mediante creaciones multidisciplinares que nos remiten a una adecuada comprensión de los conceptos y conocimientos propuestos.

Así, tras el desarrollo de esta investigación y de las experiencias prácticas realizadas, queda verificada la **hipótesis principal** de nuestro proyecto que defiende que aquellas experiencias educativas en las que se integran las artes plásticas y la danza, enriquecen el aprendizaje y posibilitan un mayor grado de asimilación de los contenidos y los conceptos referentes a ambas disciplinas, mejorando, además, el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno.

Según nuestra consideración, podemos concluir lo enormemente interesante y conveniente que resultaría la integración de la danza en las escuelas, como parte del currículo oficial, así como su interrelación con las demás áreas artísticas y, en concreto, con las artes plásticas. El encuentro entre la plástica y la danza puede ser una vivencia inolvidable para el alumno y la alumna, y también para el educador o educadora interesado en ampliar sus experiencias. **Siendo el objeto de estudio de la presente investigación la búsqueda de áreas comunes de conexión y complementariedad entre las artes plásticas y la danza, donde ambas disciplinas se encuentren en un terreno de enseñanza multidisciplinar, podemos concluir que hemos descubierto un interesante campo de acción pedagógica interdisciplinar enmarcado en el ámbito de la enseñanza artística y la educación estética que, además, se halla en gran sintonía con las tendencias globalizadoras que presentan los currículos oficiales dentro del área de enseñanzas artísticas. Se evidencia la urgente necesidad de integrar la danza y la educación corporal en nuestras escuelas, formales y no formales, así como de interrelacionarla con el resto de áreas artísticas, como la música, la plástica o las artes escénicas.**

Si bien una investigación tan ambiciosa como la presente necesitaría de un estudio más extenso y profundo, consideramos esta tesis doctoral como una aproximación al tema que incentiva y demanda de un desarrollo futuro. En este sentido cabe destacar algunos **aspectos conclusivos que han quedado abiertos**. La investigación abre la posibilidad a una enseñanza artística interdisciplinar que abarque otras disciplinas artísticas como la música, la poesía o el teatro. Si bien dentro de nuestra prácticas educativas estas áreas han tenido una discreta presencia, se haría necesario un estudio pormenorizado que abordara las relaciones, paralelismos, similitudes y diferencias entre otros lenguajes artísticos tal y como hemos realizado con respecto a las artes plásticas y la danza.

Así mismo, dejamos abierta una segunda puerta dentro de las aplicaciones educativas de nuestro estudio, en relación a la conexión del arte y la danza, y de todas las artes en general, con otras materias escolares como las matemáticas, la lecto-escritura, la literatura, las ciencias. Esto requeriría de investigaciones específicas sobre las posibilidades de integrar la danza dentro de los proyectos curriculares como disciplina de índole educativa conectada con el resto de áreas estudio, pues como afirmó Rudolf von Laban: la danza es pensamiento en movimiento.

Notas:

¹ Duncan, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, op. cit., p.138.

² Schlemmer, Oskar: *El teatro y la Bauhaus*. En el periódico *Offset, Buch und Werbekunst*, n.7, Leipzig, 1926. (fascículo dedicado a la Bauhaus)

³ Lipman, Jean: *El universo Calder*, op. cit., p.172.

⁴ Cit. en De Soye, Suzanne: *Toi qui dansais, Argentina*, op. cit., pp.113-14.

⁵ Bennahum, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé. El flamenco y la vanguardia española*, op. cit., pp.145-173.

⁶ Escudero, Vicente: *Mi baile*, op. cit., pp.109-110.

⁷ Escudero, Vicente: *Pintura que baila*, op. cit., p.11.

⁸ Díez Huertas, Celia: *Encarnación López Júlvez, La Argentinita: entre el folklore y la vanguardia*, op. cit., pp.77-99.

⁹ Hunter, Sam: *Isamu Noguchi*, op. cit., p.66.

¹⁰ Con este término el mismo Rauschenberg había descrito audazmente sus pinturas en una carta a la marchante Betty Parsons, escrita mientras estaba realizando *Acto sin título*, la primera obra de colaboración el Black Mountain College, <<pues te llevan a un sitio, en pintura, donde el arte nunca ha estado>>. Cit. en Hunter, Sam: *Robert Rauschenberg*, op. cit., p.10.

¹¹ Copeland, Roger: *Merce Cunningham y su concepto de percepción*, op. cit., p.144.

¹² Escudero, Vicente: *Pintura que baila*, op. cit., p.11.

¹³ Sanmiguel, M.: *Introducción*. En Vicente Escudero: *Pintura que baila*, op. cit., p.8.

¹⁴ Vid.: Foucault, Michel: *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 2000.

¹⁵ Vid.: Lapierre, André y Aucouturier, Bernard: *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-médica, 1987.

¹⁶ Schilder, Paul: *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, op. cit., pp.180-181.

¹⁷ Vid.: Le Boulch, Jean: *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁸ Vid.: Arnheim, Rudolf: *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.

¹⁹ Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*, op. cit., pp.124-125.

²⁰ Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

²¹ Vid.: Pérez, Carlos: *Infancia y arte moderno*, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1998.

²² Vid.: Read, Herbert: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1985.

²³ Hargreaves, David J.: *Infancia y Educación artística*, op. cit., p.21.

²⁴ Robinson, Ken: “Do schools kill creativity?”. En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

²⁵ Haselbach, Barbara: *Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas*, op. cit., p.74.

²⁶ *ídem*, p.78.

BIBLIOGRAFÍA

- AKOSCHKY, Judith: *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- AKOUN, André: *Las artes*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1977.
- ALBERDI, Ana: *Valores educativos del movimiento en la enseñanza de la música*. En revista *12Notas*, n.34, Madrid, 2002-2003, p. 13.
- ALIAGA, Juan Vicente (comisario): *Hannah Höch*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Aldeasa, 2004.
- ÁLVAREZ CABALLERO, Ángel: *El baile flamenco*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- ÁLVAREZ CAÑIBANO, Antonio: *Ritmo para el espacio*, Centro de documentación de Música y Danza, Madrid, 1998.
- ANDRÉS RUBIO, M^a Natividad: *La expresión corporal en educación primaria*. En revista *Comunidad Educativa*, n.227, Madrid, 1995, pp. 17-22.
- *La expresión corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil*, Salamanca, Amarú, 1993.
- ANTOÑANZAS MEJÍA, Fernando: "Artistas y Juguetes". Directora: María Luisa Martínez Salmeán. Departamento de Dibujo I, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2004.
- ARNALDO, Javier: *Analogías musicales: Kandinsky y sus contemporáneos*, Museo Thyssen-Bornemisza, Fundación Caja Madrid, Madrid, Brizzolis, 2003.
- ARNALDO, Javier y BERNÁRDEZ, Carmen: *Ángel Ferrant*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Aldeasa, 1999.
- ARNHEIM, Rudolf: *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.
- *El pensamiento visual*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- AUCLAIR, Mathias y VIDAL, Pierre: *Les Ballets Russes*, Bibliothèque-musée de L'Opéra, Paris, Gourcuff Gradenigo, 2009.
- BAAL-TESHUVA, Jacob: *Alexander Calder, 1898-1976*, Colonia - Madrid, Taschen, 2003.
- BALL, Hugo: *La huida del tiempo (un diario)*, Barcelona, Acantilado, 2005.
- BANES, Sally: *Writing dancing in the age of postmodernism*, University Press of New England, 1994.
- BARA, André: *La expresión por el cuerpo*, Buenos Aires, Búsqueda, 1984.
- BARIL, Jacques: *Danza Moderna*, Barcelona, Paidós, 1987.
- BARTAL, Leah y NE'EMAN, Nira: *Movement, awareness and creativity*, New Jersey Hampshire, Dance Books, 2001.
- BARTOLOMEIS, Francesco de: *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2001.
- BATTA, András: *Ópera*, Colonia, Kônnemann verlagsgesellschaft mbH, 1999.
- BEARDSLEY, Aubrey: *Salomé a tragedy in one act*, New York, Dover Publications, 1967.
- BELJON, J.J.: *Gramática del arte*, Madrid, Celeste Ediciones, 1993.
- BELLI, Gabriella y VACCARINO, Elisa: *La Danza delle Avanguardie*, Museo d'arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto, Skira, 2005.
- BENNAHUM, Ninotchka Devorah: *Antonia Mercé: El flamenco y la vanguardia española*, Barcelona, Global Rhythm, 2009.
- BERGE, Yvonne: *Vivir tu cuerpo*, Madrid, Narcea, 1979.
- BERMELL CORRAL, M^a Ángeles: *Atención a la diversidad a través del ritmo y la danza*. En revista *Música y Educación*, n.48, Madrid, 2001, pp. 49-63.
- *La danzaterapia en la conducta infantil*. En revista *Música y Educación*, n.36, Madrid, 1998, pp. 101-116.
- BERNARD, Michel: *El cuerpo: Un fenómeno ambivalente*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.
- BEYLER, Jean Noël: *Calder monumental*, Paris, Beaux Arts magazine, 1992.

- BISQUERT SANTIAGO, Adriana: *Las artes plásticas en la escuela*, Breviarios de educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977.
- BLAZWICK, Iwona y WILSON, Simon: *Tate Modern: the handbook*, London, Tate Publishing, 2000.
- BORDES, Juan: *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Madrid, Cátedra, 2007.
- “La infancia del artista o las fuentes del Nilo”. Discurso como académico electo, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, 2006.
- BORJA I SOLÉ, María de: *El joc, eina pedagògica a Catalunya* (traducido como: *El juego como actividad educativa, instruir deleitando*), Edicions Universitat de Barcelona, 1983.
- BORRÀS, M^a Lluïsa y MARÍ, Bartomeu (comisarios): *Francis Picabia: máquinas y españolas*, Fundación Tapies, Barcelona, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1995.
- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- BOZAL, Valeriano: *Modernos y postmodernos*, colección *Historia del Arte* n.50, Madrid, Grupo 16, 1989.
- BRUNER, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- CALDER, Alexander: *Calder autobiographie*, Paris, Maeght éditeur, 1972.
- CARIDE, Isabel, MERÍN, M^a Angeles y MERODIO, Isabel: *El museo imaginario: Área de Expresión Plástica y Visual*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Narcea, 1984.
- *Todo en movimiento Área de Expresión Plástica y Visual*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Narcea, 1984.
- CASTAÑER, Marta (coordinadora): *La inteligencia corporal en la escuela*, Barcelona, Editorial Graó, 2006.
- CAVIA NAYA, Vitoria: *Tórtola Valencia y la renovación de la danza en España*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.7, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2001, pp. 7-27.
- CELANT, Germano (editor): *Merce Cunningham*, Milán, Edizioni Charta, 1999.
- CHALMERS, F. Graeme: *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós, 2003.
- COLOMÉ, Delfín: *Óscar Schlemmer en la danza*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.3, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 1997, pp. 39-49.
- *Pensar la danza*, Madrid, Turner, 2007.
- CONDE CAVEDA, Jose Luis, MARTÍN MORENO, Carmen y VICIANA GARÓFANO, Virginia: *Las canciones motrices*, Madrid, Inde, 1997.
- COOPER, Douglas: *La época cubista*, Madrid, Alianza Forma, 1984.
- CORBIN, Alain (director): *Historia del cuerpo*, vol.2, Madrid, Taurus historia, 2005.
- CRUZ SÁNCHEZ, Pedro A. y HERNÁNDEZ-NAVARRO, Miguel Á. (editores): *Cartografías del cuerpo: La dimensión corporal en el arte contemporáneo*, Murcia, Cendeac, 2004.
- DAMASE, Jacques: *Sonia Delaunay. Fashion and fabrics*, London, Thames and Hudson, 1991.
- DE SOYE, Suzanne: *Toi qui dansais, Argentina*, París, Les Editions la Bruyère, 1993.
- DEAK, Francis: *Symbolist Theater*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1993.
- DELAUNAY, Sonia: *Nous irons jusqu'au soleil*, París, Laffont, 1978
- DÍAZ CUYAS, José: *Cuerpos a motor*, Centro Galego de Arte Contemporánea, Santiago de Compostela, 1997.
- DÍAZ G. VIANA Luis (coordinador): *Juego de niños: Canto e imágenes en los procesos de aprendizaje cultural*, Oyarzun (Guipúzcoa), Ed. Sendoa, 1997.
- DÍAZ RINCÓN, Begoña: *La danza en la escuela*. En revista *Comunidad Educativa* n.227, Madrid, 1995, pp. 23-26.
- DIEGO, Estrella de: *La historia que nos cuentan, la historia que contamos*. En *El Paseante*, n.23-25, Madrid, Siruela, 1995, pp. 142-149.
- *Tristísimo Warhol*, Madrid, Ediciones Siruela, 1999.

- DÍEZ DEL CORRAL, Pilar: *El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.2, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 2007, pp. 261-274.
- DÍEZ HUERTAS, Celia: *Encarnación López Júlvez La Argentinita: Entre el Folclore y la vanguardia*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.7, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2001, pp.77-99.
- DOLTO, Françoise: *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1986.
- DROSTE, Magdalena: *Bauhaus 1919-1933*, Berlín, Taschen, 2006.
- DUNCAN, Isadora: *El arte de la danza y otros escritos*, Sánchez José Antonio (editor), Madrid, Akal, 2003.
- *Mi vida*, Madrid, Editorial Debate, 1982.
- DUPUIS-LABBÉ, Dominique: *Picasso Sculpteur*, París, Hors Série Découvertes Gallimard – Centre Pompidou, 2000.
- DUREY, Philippe: *Picasso: El sombrero de tres picos*, Musée des Beaux-Arts de Lyon, París, Musée Picasso, Barcelona, 1993.
- EFLAND, Arthur: *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002.
- EMMERLING, Leonhard: *Jackson Pollock 1912-1956*, Colonia, Taschen, 2003.
- ESCUADERO, Vicente: *Mi baile*, Barcelona, Montaner y Simón, 1947.
- *Pintura que baila*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1950.
- EVANS, Myfanwy (editor): *The Painter's Object*, London, Gerold Howe, 1937.
- EWING, William A.: *El cuerpo: Fotografías de la configuración humana*, Madrid, Ediciones Siruela, 1996.
- *The fugitive gesture: masterpieces of dance photograph*, London, Thames and Hudson, cop., 1987.
- FAUCHEREAU, Serge: *Fernand Léger: Un pintor en la ciudad*, Barcelona, Ediciones Polígrafa, 1994.
- FELDENKRAIS, Moshe: *Autoconciencia por el movimiento humano*, Barcelona, Paidós, 1997.
- FELL, Jill: *Sophie Täuber: the masked dada dancer*. En *Forum for Modern Language Studies*, XXXV vol.3.270, University of St. Andrews, Oxford, 1999, pp. 270-285.
- FLAUBERT, Gustave: *Tres cuentos*, Madrid, Valdemar, 2000.
- FLUXÁ, María: *Louise Bourgeois: La sage Femme*, Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural, 2009.
- FLYNN, Tom: *El cuerpo en la escultura*, Madrid, Ediciones Akal, 2002.
- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 2000.
- FRANC, Helen M.: *An invitation to see*, The Museum of Modern Art, New York City, 1992.
- FURTH, Gregg M.: *El secreto mundo de los dibujos*, Barcelona, Ed. Luciérnaga, 1992.
- FUX, María: *Danza, experiencia de vida*, México, Paidós, 1999.
- *La formación del danzaterapeuta*, Barcelona, Gedisa, S.A., 1997.
- *Primer encuentro con la danzaterapia*, Buenos Aires, Paidós, 1985.
- G. CORTÉS, José Miguel: *El cuerpo mutilado: (la angustia de muerte en el arte)*, Valencia, Direcció General de Museus i Belles Arts, 1996.
- GALIANA LLORET, Vicenta: *Danza e integración*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 2009, pp.79-86.
- GALLARDO, Bosco: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, Cuaderno Didáctico, Servicio Pedagógico, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2000.
- GANTEFÜHRER-TRIER, Anne: *Cubismo*, Colonia, Taschen, 2004.
- GARCÍA MÉNDEZ, P.: *Las danzas tradicionales en primaria*. En revista *12Notas*, n.34, Madrid, 2002-2003, pp. 19-20.

- GARCÍA RUSO, Herminia María: *La danza en la escuela*, Barcelona, Inde, 1997.
- GARDNER, Howard: *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós Educador, 1994.
- *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995.
- GARLAND, Iris: *Masquerade as exile: Tórtola Valencia, Dancer of the Belle Epoque*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.6, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2000, pp. 7-15.
- GASSNER, Hubertur y KOEP, Daniel: *La danza de los colores: En torno a Nijinsky y la abstracción*, Fundación Mapfre, Madrid, 2009.
- GAUTIER, Théophile: *Viaje por España*, Barcelona, Taifa, 1985.
- GILLO, Dorflies: *El devenir de las artes*, México, Fondo de cultura económica, 1963.
- GIMÉNEZ, Carmen y ROWER, Alexander: *Calder: La Gravedad y la Gracia*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, T.F. Editores, 2003.
- GOLDBERG, Roselee: *Performance Art*, Barcelona, Ediciones Destino, 1996.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel: *El resto: Una historia invisible del arte contemporáneo*, Museo de Bellas Artes de Bilbao, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2000.
- GOODNOW, Jacqueline: *El dibujo infantil*, Madrid, Ed. Morata, 1983.
- GOUGH, Marion: *Knowing dance: A guide for creative teaching*, London, Dance Books, 1999.
- GROSENICK, Uta (editora): *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*, Colonia, Taschen, 2003.
- HARGREAVES, David, J.: *Infancia y educación artística*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Morata, 1991.
- HARING, Keith: *Dance*, Kunstverlag Weingarten, 2000.
- HASELBACH, Barbara: *Dance Education*, London, Schott, 1978.
- *Improvisation, Dance, Movement*, London, Schott, 1976.
- *La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk*. En revista *Orff-España*, vol.9, Asociación Orff-España, Madrid, 2006, pp. 3-6.
- “¿Por qué es importante el movimiento y la danza en la educación musical temprana?”. En II Jornadas de Danza, ADEMUM (Asociación de Escuelas Municipales de Música y Danza de la Comunidad de Madrid), Casa Encendida, Madrid, febrero de 2011.
- *Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas*. En revista *Música, Arte y Proceso*, n.7, Vitoria-Gasteiz, verano 1999, pp. 71-87.
- *Tanz und Bildende Kunst*, Stuttgart, Klett, 1991.
- HEMUS, Ruth: *Sex and the Cabaret: Dada's Dancers*. En *Nordlit* n.21, The University of Tromsø (Noruega), 2007, pp. 91-101.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel y SÁNCHEZ MÉNDEZ, Manuel (coordinadores): *Educación artística y Arte Infantil*, Madrid, Fundamentos, 2000.
- HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, Fernando, JÓDAR MIÑARRO, Asunción y MARÍN VIADEL, Ricardo (coordinadores): *¿Qué es la educación artística?*, Barcelona, Sendai D.L., 1991.
- HOLLOWAY, G.E.T.: *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- HOPPS, Walter y DAVINSON, Susan: *Robert Rauschenberg retrospective*, The Solomon R. Guggenheim Foundation, New York, 1997.
- HUGES i BATLLE, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil*, Madrid, Ed. Celeste, 1996.
- HUNTER, Sam: *Isamu Noguchi*, New York Abbeville Press, s.a., s/f.
- *Robert Rauschenberg*, Barcelona, Ediciones Polígrafa, 1999.
- JIMÉNEZ BURILLO, Pablo: *Entre dos siglos, España 1900*, Fundación Mapfre, Madrid, 2008.

JOYCE, Mary: *Técnica de danza para niños*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.

KANDINSKY, Wassily: *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.

- *Punto y línea sobre el plano*, Barcelona, Labor, 1995.

KELLOGG, Rhoda: *Análisis de la expresión plástica en el preescolar*, Madrid, Cincel Kapelusz, 1981.

KOLOSSA, Alexandra: *Haring 1958 – 1990: Una vida para el arte*, Colonia, Taschen, 2004.

LABAN, Rudolf von: *Danza educativa moderna*, Barcelona, Paidós, 1975.

- *El dominio del movimiento*, Madrid, Fundamentos, 1987.

LAFFON, Juliette: *Isadora Duncan (1887-1927) une sculpture vivante*, Musée Bourdelle, Paris, 2009-2010.

LANDALF, Helen: *Moving is relating*, Lyme, A Smith and Krauss Book, 1998.

LAPIERRE, André y AUCOUTURIER, Bernard: *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-médica, 1987.

LE BOULCH, Jean: *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Inde, 2001

- *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*, Madrid, Doñate, 1983.

- *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1982.

- *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Barcelona, Paidós, 1990.

LE BRETON, David: *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

LIPMAN, Jean: *El universo Calder*, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1992.

LÓPEZ SALAS, José Luis: *Didáctica específica de la expresión plástica*, Servicio de Publicaciones, D.L., Universidad de Oviedo, 1999.

LOUPPE, Laurence (director): *Danses Tracées: Dessins et notation des chorégraphes*, Musées de Marseille, Paris, Dis Voir, Barcelona, Policrom, 2005.

LOWENFELD, Viktor y BRITAIN, W. Lambert: *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1980.

LUQUET, Georges-Henri: *El dibujo Infantil*, Barcelona, Ed. Médico-Técnica, 1978.

LURGAT, Liliane: *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel, 1980.

MAGRINYÁ, Luis: *Rauschenberg en el puente*. En el periódico *El País*, lunes 6 de noviembre de 2006, p.57.

MARINETTI, Filippo Tommaso: *Manifiestos y textos futuristas*, Barcelona, Ediciones del Cotal, 1978.

MÁRQUEZ ANTOÑANZAS, Patricia: “Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal. Hacia una didáctica del cuerpo en movimiento”. Directora: Marián López Fernández-Cao. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2002.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, Delia: *Psicomotricidad e intervención educativa*, Madrid, Pirámide, 2008.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, Delia y SOTO ROSALES, Antonio: *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en educación infantil*, Publicaciones Universidad de Huelva, 1997.

MARTÍNEZ, Noemí y LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, Marián (editoras): *Reinventar la vida: El arte como terapia*, Madrid, Eneida, 2009.

MARTÍNEZ DE LA PEÑA, Teresa: *Teoría y práctica del baile flamenco*, Madrid, Aguilar, 1969.

MASCHAT, Verena: *El efecto social y emocional de la danza coral*. En revista *Orff-España*, vol.9, Asociación Orff-España, Madrid, 2006, pp. 7-9.

MCLAREN, Peter: *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.

MÉNDEZ, Lourdes: *Antropología de la producción artística*, Madrid, Ed. Síntesis, 1995.

MERA, Guadalupe: *Viajeros por España: Una visión de la danza española desde el otro lado*. En *Platea Revista Cultural*, n.16, Ayuntamiento de las Rozas, Madrid, 2006, pp. 4-5.

MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975.

- MIGUEL LARA, María José de: *La danza en la escuela*, Ayuntamiento de Mairena del Aljarafe, Sevilla, 1994.
- MILLET, Teresa (comisaria): *Barbara Hepworth*, IVAM Instituto Valenciano de Arte Moderno, 2004.
- MILSTEIN, Diana y MENDES, Héctor: *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila editores, 1999.
- MINTON, Sandra Cerny: *Choreography: A basic approach using improvisation*, Leeds, Human Kinetics, 2007.
- MOLINS, Patricia: *Salomé: Un mito contemporáneo*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Festival de Otoño de la Comunidad de Madrid, Madrid, Tf. Editores, 1995.
- MOLINS, Patricia y ROMERO, Pedro G. (comisarios): *La noche española: Flamenco, vanguardia y cultura popular 1865-1936*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2008.
- MORRIS, África: *Danza educativa y recreativa*. En revista *12Notas*, n.34, Madrid, 2002-2003, pp. 21-22.
- MUELA SOPEÑA, Javier, y SEÑOR OLMEDO, Delia: *Danzas del mundo*. En revista de pedagogía musical *Eufonía*, n.6, Barcelona, Grau, 1997, pp. 45-51.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio: *La basura y la máscara*. En el periódico *El País*, suplemento *Babelia*, sábado 2 de abril de 2011, p.7.
- MUÑOZ ZIELISKI, Margarita: *Danza y crítica*, Murcia, Azarbe, 2007.
- MURA, Antonio: *El dibujo de los niños*, Buenos Aires, Eudeba ediciones, 1963.
- NÉRET, Gilles: *Henri Matisse: recortes*, Colonia, Benedikt Taschen, 1995.
- NÉRET, Gilles: *Rodin: escultura y dibujos*, Colonia, Taschen, 2002.
- NIJINSKY, Vaslav: *Diario*, Barcelona, Acantilado, 2003.
- NOMMICK, Yvan: *Los Ballets Russes de Diaghilev y España*, Fundación Archivo Manuel de Falla, Granada, Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM, Madrid, 2000.
- OCAÑA, María Teresa (directora): *Picasso y el teatro*, Museu Picasso, Barcelona, 1996.
- ORTEGA CUBERO, Inés: "Ángel Ferrant: profesor de Vanguardia". Directora: Pilar Marco Tello. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, 2007.
- OSSONA, Paulina: *La Educación por la Danza: Enfoque metodológico*, México, Paidós, 1988.
- PANHOFER, Heidrum (compiladora): *El cuerpo en psicoterapia: Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*, Barcelona, Gedisa editorial, 2005.
- PAZ, Marga: *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Aldeasa, 2000.
- PÉREZ, Carlos: *Infancia y arte moderno*, IVAM Centre Julio González, Valencia, 1998.
- PÉREZ, Carlos y LEBRERO STALS, José (comisarios): *Los juguetes de las vanguardias*, Museo Picasso, Málaga, el Museo, D.L., 2010.
- PÉREZ GAULI, Juan Carlos: *El cuerpo en venta: Relación entre arte y publicidad*, Madrid, Cátedra, 2000.
- PESSIS, Jacques y CREPINEAU, Jacques: *Les Folies Bergère*, Paris, Fixot, 1990.
- PIAGET, Jean: *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1984.
- PRATHER, Marla: *Alexander Calder, 1898-1976*, National Gallery of Art, Washington, Yale University Press, New Haven and London, 1998.
- PREVOTS, Naima: *Zurich Dada and Dance: Formative Ferment*. En *Dance Research Journal*, 17/1, University of Illinois Press, 1985, pp. 3-8.
- RAMÍREZ, Juan Antonio: *Corpus Solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*, Madrid, Siruela, 2003.
- *El arte de las vanguardias*, Madrid, Anaya, 1991.
- RAMÍREZ CODINA, Juan y WEBER, Carmen Sylvia (editores): *Figura humana y abstracción: Esculturas de los siglos XX y XXI*, Museo Würth La Rioja, Swiridoff, 2007.

- READ, Herbert: *Educación por el arte*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1985.
- RÍO, María del: *Reflexiones sobre la praxis en arteterapia*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, Madrid, Servicio Publicaciones Universidad Complutense, 2009, pp.17-26.
- ROBINSON, Jacqueline: *El niño y la danza*, Barcelona, Mirador, 1992.
- RÖHRS, Hermann: *Georg Kerschensteiner (1852-1932)*. En *Perspectivas* revista trimestral de educación comparada, vol. XXIII, nos. 3-4, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1993, pp. 855-872.
- ROMERO SÁNCHEZ, M^a Concepción: *Ritmo y danza en la educación musical*. En revista *Música y Educación*, n.23, Madrid, 1995, pp. 17-52.
- ROUSSEAU, Pascal: *La aventura simultánea Sonia y Robert Delaunay en Barcelona*, Serie Les Arts i els Artistes, Breviari 5, Edicions Universitat de Barcelona, 1995.
- RYCHLAK, Bonnie (comisaria): *Noguchi y Graham: Selected works for dance*, Isamu Noguchi Foundation and Garden Museum, New York, 2004.
- SAÉZ LACAVE, Pilar: *José María Sert y Les Ballets Russes*. En *Cairón, revista de ciencias de la danza*, n.6, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2000, pp. 17-34.
- SALAS, Roger (editor): *Encuentro Internacional La Escuela Bolera*, INAEM, Ministerio de Cultura, Madrid, 1992.
- SAMI-ALI, M.: *Cuerpo real, cuerpo imaginario: Para una epistemología psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós, 1979.
- SAN MARTÍN, Francisco Javier: *La mirada nerviosa: Manifiestos y textos futuristas*, Arteleku Forum de las Artes, San Sebastián, 1992.
- SÁNCHEZ, José Antonio (editor): *La escena moderna: Manifiestos y textos sobre el teatro de la época de las vanguardias*, Madrid, Akal, 1999.
- SÁNCHEZ ALARCÓN, Antonio: *Un análisis expresivo y estético de dibujos infantiles*, Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz, 1991.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, Manuel (director): *Una experiencia pedagógica: Exposición El niño y el museo*, Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes, Madrid, 1980.
- SÁNCHEZ RUIZ, Joaquín, GÓMEZ, Emilio y CHACÓN, Pedro: *“Cuerpo a través”: Una experiencia de salud emocional en enseñanza de arte*. En revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.4, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 2009, pp. 43-61.
- SANTIAGO, Paloma: *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*, Madrid, Narcea D.L., 1985.
- SANUY, Conchita: *Cascabelea: Actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica*, Madrid, Narcea, 1986.
- SANUY, Conchita y SANUY, Montse: *Al son que tocan bailo*, Madrid, Cincel, 1985.
- SARAIVA, Tânia: *El alfabeto de Calder: Cuaderno Didáctico*, Servicio Pedagógico, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul: *Alexander Calder: Mobiles, Stables, Constellations*, Galerie Louis Carré, Paris, 1946.
- SCHATZ, Howard: *Passion and line: Photographs of dancers*, N.Y. Graphic Press, cop. 1997.
- SCHILDER, Paul: *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Barcelona, Paidós, 1983.
- SCHINCA, Marta: *Expresión corporal*, Madrid, Escuela Española, 1988.
- SCHMIDT, Eva (comisaria): *Ver bailar*, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Sevilla, 2007.
- SCHOUVALOFF, Alexander: *Set and costume designs for Ballet and Theatre: The Thyssen Bornemisza Collection*, London, Sothebys Publications, 1987.
- *The art of Ballets Russes*, Londres, Yale University Press, 1997.
- SHUTTLEWORTH ANDERSON, Sara: *Art is elementary*, California, MMPublishing, 2004.
- SOLANA, Guillermo: *Barbara Hepworth: La forma desde dentro*. En el periódico *El Mundo*, suplemento *El Cultural*, jueves 2 de septiembre de 2004, pp. 28-29.

- SONTAG, Susan: *Dancers on a plane: Cage, Cunningham, Johns (In memory of their feelings)*, Anthony d'Offay Gallery, London, 1989.
- STANGOS, Nikos (editor): *Conceptos de arte moderno*, Madrid, Alianza Forma, 1986.
- STEINGRESS, Gerhard: *...y Carmen se fue a París: Estudio sobre la construcción artística del género flamenco (1833-1865)*, Córdoba, Almuzara, 2006.
- STERN, Arno (1959): *Comprensión del arte infantil*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1962.
- STOKOE, Patricia: *Expresión corporal: Guía didáctica para el docente*, Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- *Expresión corporal y danza: Arte, salud y educación*. En revista *Música y Educación*, n.27, Madrid, 1996, pp. 75-82.
- *La expresión corporal*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires, Ricordi, 1967.
- STOKOE, Patricia y HARF, Ruth: *La Expresión corporal en el jardín de infantes*, Barcelona, Paidós ibérica, 1980.
- STOKOE, Patricia y SIRKIN, Alicia: *El proceso de creación en arte*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1994.
- SUSTAITA, Antonio: "Entre el silencio y la palabra: el cuerpo en el arte contemporáneo" (DEA). Directora: Selina Blasco Castiñeyra, Sección Departamental Hª del Arte III (Contemporáneo), Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense, Madrid, 2004.
- TAILOR, George: *Imagination in art*, London, Cherrytreebooks, 2003.
- TAMAYO ACOSTA, Daniel: *Educación la sensibilidad*, Madrid, Biblioteca de recursos didácticos Alhambra, 1990.
- TORTAJADA QUIROZ, Margarita: *El concepto moderno del ballet: los Ballets Rusos y el retorno de la danza masculina*. En revista *Casa del Tiempo*, n.97, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1997, pp. 60-65.
- UNIKEL SANTONCINI, Claudia y GALEANO MASSERA, Jorge: *La expresión corporal como instrumento y tratamiento de problemas de conducta*. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, n.1, México, 1995, pp. 29-42.
- VAUGHAN, David: *Merce Cunningham: Un demi-siècle de danse*, Paris, Éditions Plume, 1997.
- VALÉ MADEO, Susana: *Danzaterapia*. En revista *Arte, Individuo y Sociedad*, n.13, Madrid, 2001, pp. 37-44.
- VALERY, Paul: *Piezas sobre arte*, Madrid, Visor, colección *La balsa de la medusa*, 1999.
- VENEGAS, Mª Pilar: *El mundo del niño: Actividades de expresión artística para el desarrollo de la creatividad*, Ministerio de Cultura, 1982.
- VICIANA GARÓFANO, Virginia: *Las actividades coreográficas en la escuela*, Barcelona, Inde, 1997.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich: *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 2003.
- VV.AA.: *Amazonas del arte nuevo*, Fundación Mapfre, Madrid, 2008.
- VV.AA.: *Aprender en el museo, Primeras Vanguardias: Cuaderno de trabajo, Educación Primaria*, Servicio Pedagógico, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Grafoffset, 2003.
- VV.AA.: *Art and Dance: Image of the Modern Dialogue; 1880-1980*, Institute of Contemporary Art, Boston, 1982.
- VV.AA.: *Art Performs Life: Merce Cunningham, Meredith Monk, Bill T.Jones*, Walker Art Center, Minneapolis, 1998.
- VV.AA.: *Arte Belleza y Gusto. Proyecto Cronos: Ciencias Sociales, Historia y Geografía, 2º Ciclo ESO*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- VV.AA.: *Artes Plásticas y escuela*, Junta de Castilla y León, Valladolid, 1998.
- VV.AA.: *Degas: El proceso de la creación*, Cuaderno n.35, Fundación Mapfre, Madrid, 2008.
- VV.AA.: *Estrategias creativas en Plástica: Operaciones creativas y formas evocadoras*, Barcelona, ed. Vicens - Vicens, Mº de Educación y Ciencia, s/f.
- VV.AA.: *Isamu Noguchi*, Fundación Juan March, Madrid, 1994.
- VV.AA.: *Les Ballets Russes, Danser Hors Série*, Paris, DDB Éditions, 2009.
- VV.AA.: *Matisse & Rodin au musée Rodin*, Paris, Editions du musée Rodin, Beaux Arts magazine, 2009.

VV.AA.: *Monografía: el cuerpo y al educación*. En *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 2, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 2000.

VV.AA.: *Música y danza para el niño*, Instituto Alemán, Madrid, 1979.

VV.AA.: *¿Olvidar a Rodin? Escultura en París 1905-1914*, Cuaderno n.41, Fundación Mapfre, Madrid, 2009.

VV.AA.: *Oskar Schlemmer*, Fundación La Caixa, Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 1996.

VV.AA.: *Robert y Sonia Delaunay: 1905-1941*, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid, 2002.

VV.AA.: *Robert y Sonia Delaunay*, Museu Picasso y Museu Tèxtil i d'Indumentària, Barcelona, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, París, 2000.

VV.AA.: *Utopías de la Bauhaus: Obra sobre papel*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 1988.

WAGNER, Richard: *La obra de arte del futuro*, Colección estética & crítica n.13, Universitat de València, 2007.

WALLON, Henri: *Los orígenes del carácter del niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.

WATTS, Elizabeth: *Towards Dance and Art: A study of relationships between two art forms*, London, Lepus Books, 1977.

WEITEMEIER, Hannah: *Yves Klein*, Colonia, Benedikt Taschen, 1995.

WENGROWER, Hilda y CHAIKLIN, Sharon (coordinadoras): *La vida es Danza: El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2008.

WICK, Rainer: *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza Forma, 1986.

WIGMAN, Mary: *El lenguaje de la danza*, Barcelona, Ediciones del Aguazul, 2002.

WILDE, Oscar: *Salomé*, Madrid, Valdemar, 2004.

WINGLER, Hans M.: *La Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlín 1919-1933*, Barcelona, Gustavo Gili, 1975.

- *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*, Madrid, Taurus, 1980

WOOD, Ghislaine (editora): *Cosas del Surrealismo: Surrealismo y Diseño*, Museo Guggenheim Bilbao Museoa, Bilbao, V&A Publications, 2007.

Videografía:

ÁLVAREZ CAÑIBANO, Antonio y MARTÍNEZ ROGER, Ángel: *Música y espacios para la vanguardia española 1900-1939*, [CD-Rom], INAEM, Centro de Documentación de Música y Danza, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Caja Madrid Obra Social, Madrid, Toma10.com, 2001.

ATLAS, Charles: *Merce Cunningham, a lifetime of dance*, An American Master Production, 2001.

CLAIR, René: *Entr'acte*, 1924.

GERAULT, Yvon: *Picasso and dance*, Paris Opera Ballet, Warner Music Spain, S.L., 2006.

GERGIEV, Valery: *Stravinsky and the Ballets Russes*, Mariinsky Theatre, Bel Air Classiques 2009.

GOLDFINE, Dyana y GELLER, Dan: *Ballets Russes*, Zeitgeist Films, 2005.

GRUBE, Thomas y SÁNCHEZ LANSCH, Enrique: *Rhythm is it! (¡Esto es ritmo!)*, Berlín, Media, 2004.

HASTING, Marianne, SCHÖMBS, Franz y VERDEN, Georg: *Das triadische ballett (El Ballet Triádico)*, Bavaria Atelier GmbH, Inter Naciones, 1970.

KROLL, Nathan: *Martha Graham in performance*, Kultur, 2002.

LÉGER, Fernand: *Ballet mécanique*, Synchro Ciné, 1924.

LÓPEZ ENAMORADO, José Luis: *Pasos Cambiados*, Serie documental, TVE S.A., 2003.

LUMIÈRE, Auguste Marie Louis Nicolas y Louis Jean: *No. 765 Serpentine Dance*, 1896.

NAMUTH, Hans y FALKENBERG, Paul: *Jackson Pollock*, 1951.

RÄTZ, Wolfgang: *Wassilij Kandinsky, Bilder einer Ausstellung (Wassily Kandinsky, Cuadros para una exposición)*, 1998.

SCHOONEJANS, Sonia: *Un siècle de danse (Un siglo de danza)*, La SEPT, Unité de Programmes Spectacles, GEDEON, 1992-1993.

VILLARDEBO, Carlos: *Le Cirque Calder*, The Roland Collection of Films on Art, Société Nouvelle Pathé-Cinéma, 1961.

WAINWRIGHT, Rupert: *Gestentanz (Gesture dance) The dance theatre of Oskar Schlemmer*, University of Bristol, The department of drama, Inter Naciones, 1986.

Webgrafía:

Bauhaus-archiv museum für gestaltung: www.bauhaus.de

Calder Foundation: www.calder.org

Centenario de la Residencia de estudiantes de Madrid: www.rtve.es

Duncan, Isadora. Outdoor Recital: www.youtube.com

Hepworth, Barbara: www.barbarahepworth.org.uk

Haring, Keith: www.haring.com

Laban Movimento, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil: www.youtube.com

Musée Rodin: www.musee-rodin.fr

Museu Picasso de Barcelona: www.museupicasso.bcn.es

Musée national Picasso Paris: www.musee-picasso.fr

Museo Picasso Málaga: www.museopicassomalaga.org

Museo Reina Sofía: www.museoreinasofia.es

Museo Nacional del Prado: www.museodelprado.es

Museo Guggenheim Bilbao: www.guggenheim-bilbao.es

Museo Guggenheim Nueva York: www.guggenheim.org

Primer Encuentro Laban, septiembre 2008. Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, INBA y el Centro Nacional de las Artes, CENART, México: www.youtube.com

Redes nº 87, El sistema educativo es anacrónico: www.rtve.es

Robinson, Ken: "Do schools kill creativity?". En TED (Technology, Entertainment, Design), 2006: www.youtube.com. (Traducción de Juan José Caballero)

Solomon R. Guggenheim Museum, New York: www.guggenheim.org

The Metropolitan Museum of Art: www.metmuseum.org

The Carl Orff Institute Salzburg: www.orffinstitut.at